



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MBA516-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MBA516 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	209
--------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	28867
---------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Ja, One Ocean- utforskning

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Barns utforskning ved havet-et kjønnsperspektiv

Children's explorations by the sea-a gender
perspective

Kandidatnummer: 209

Barnehagekunnskap

Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veiledere: Liv Torun Grindheim og Czarecah Tuppil Oropilla

15.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Masterprosjektet har tatt for seg to felt jeg brenner veldig for: Havet og likestilling. Mitt ønske er at gutter og jenter skal vokse opp med like muligheter, og vokse opp med holdninger som viser at man kan være den man vil. Samtidig er jeg brennende opptatt av miljøet og naturen, og at man må jobbe for å bevare det. Masteren har vært en berg-og-dal-bane av følelser og stress. Men med masse støtte og gode mennesker rundt meg har jeg kommet meg igjennom det, og jeg gleder meg til at folk kan lese masteren min.

Det har vært spennende å få være en del av et større prosjekt og ta del i ulike aktiviteter og samtaler med medforskere, kunstnere, studenter og barnehagepersonell. Jeg vil rette en takk til Elin Eriksen Ødegaard som har vært forskningsleder på one ocean-exploration og gitt meg masse god veiledning. Jeg vil også takke resten av one ocean-gjengen og barnehagen som har tatt oss imot.

Tusen takk til veilederne mine Liv Torun Grindheim og Czarecah Tuppil Oropilla for gode veiledning, tilbakemeldinger og støtte gjennom denne mastertiden. Ellers takk til familie, venner og studievenner som har heia på meg hele veien. Uten dere hadde jeg ikke kommet i land med denne masteren.

Sammendrag

Barns utforskning ved havet- et kjønnsperspektiv

Bakgrunn og problemstilling: Heikkilä (2020) ser at skoler og barnehager jobber svært lite strukturert med likestilling og for å styrke likestillingen. Målet med denne masteren er å få et innblikk i hvordan barna gjør kjønn ved å se på aktiviteter som blir gjort ved havet og hva det kan gi av kunnskap i forhold til hvordan man jobber med likestilling. Likestilling er også helt essensielt for å nå alle bærekraftsmålene (FN-sambandet, 2022). Problemstillingen er: «*Hvordan gjør barnehagebarn kjønn ved bruk av ulike artefakter og materialer de finner når de utforsker ved havet gjennom et kunstprosjekt?*» Kanskje kan artefaktene med svake inskripsjoner være med å likestille barn i barnehagen.

Teoretisk perspektiv: For å finne svar blir Ødegaard (2020) sin modell om dialogisk engasjement brukt for å analysere og se hvordan barn gjør kjønn. Begreper og ord som *åpenhet, forespørsel, samarbeid, nysgjerrighet, flere måter å skape kunnskap, prosessorientert, samskapning av mening, improvisasjon, variasjon, kropp, bevegelse, sanser, artefakter, materiale og symboler* blir brukt for å se hvordan barn gjør kjønn. Ødegaard (2020) sin modell går ikke inn på kjønn, og jeg bruker derfor Davies til å utdype denne delen. Davies (2003) skriver at å gjøre kjønn handler om at barn posisjonerer seg etter de sosiale strukturene de befinner seg i, samtidig som de er mennesker som gjør motstand og påvirker hvordan de gjør kjønn.

Metode og datamateriale: Masterprosjektet har en kulturhistorisk tilnærming som går ut på at den fokuserer på de kulturelle og sosiale faktorer som er med å påvirke samfunnet. Det er en etnografiskinspirert studie hvor jeg har vært deltagende observatør. Det ble også filmet, og både videomateriale og feltnotater blir brukt i analysen. En triangulering er brukt for å validere. Det betyr at jeg har brukt både videoobservasjon, feltnotat og intervju for å analysere og finne svar på problemstillingen. Intervjuet har også blitt brukt som «member checking» hvor jeg har stilt barnehagelærerne spørsmål om situasjoner jeg mangler informasjon om.

Funn: Funnene blir sett på i to kategorier: Artefakter med svake inskripsjoner og artefakter med sterke inskripsjoner. De sentrale funnene er at jentene og guttene i denne studien bruker de samme artefaktene når de gjør kjønn. Jentene og guttene gjør også mange av de samme aktivitetene, men gutter er litt mer opptatt av steiner enn jentene og jentene litt mer opptatt av dyr enn guttene. Artefaktene med sterke inskripsjoner som blyanter var jentene opptatt av og få farger som rosa og lilla. Guttene var ikke like opptatte av fargene, men når de valgte tok de farger som blå, svart og grønn.

Konklusjon: Funnene viser at det er lite forskjell på hvordan jenter og gutter gjør kjønn med artefaktene som har svake inskripsjoner, men at det er større variasjon blant artefaktene som har sterke inskripsjoner. Det er nyanser som skiller hvordan guttene og jentene gjør kjønn med artefakter som har svake inskripsjoner. Hekkilä (2020) skriver at man må studere flere ulike situasjoner og mønster for å forstå hvilken rolle kjønn har i hverdagen og hvordan barn gjør kjønn i ulike situasjoner. Mine funn er et bidrag til hvordan man ser på en situasjon hvor barn gjør kjønn og et bidra til å se hvordan man kan jobbe med likestilling i praksis. Funnene viser hvordan å jobbe i naturen med materiale og artefakter som har svake inskripsjoner kan være med å gjøre hverdagen i barnehagen mere likestilt. Det er ikke nok forskning på hvordan man jobber for mere likestilling i det pedagogiske arbeidet sammen med barna, derfor er dette et bidra til det.

Abstract

Children's explorations by the sea - a gender perspective

Background and research question: Heikkilä (2020) see schools and kindergartens hardly works in a structured way with gender equality and to strengthen gender equality. The aim of this master's is to gain an insight of how children do gender by looking at activities that are done by the sea and what knowledge it can provide in relation to how to work with gender equality. Gender equality is also absolutely essential to achieve all the sustainability goals (FN-sambandet, 2022). The research question is: "*How do kindergarten children do gender using various artefacts and materials they find when exploring by the sea through an art project?*" Perhaps the artefacts with weak inscriptions can help to equalize children in the kindergarten.

Theoretical perspective: To find answers, Ødegaard's (2020) model of dialogic engagement is used to analyze and see how children do gender. Concepts and words such as *openness, inquiry, collaboration, curiosity, multiple ways of knowledge, process-oriented, co-creation of meaning, improvisation, variation, body, movement, sensation, artefacts, material, and symbols* are used to see how children do gender. Ødegaard's (2020) model does not go into gender, and therefore I will use Davies to elaborate on this part. Davies (2003) writes that doing gender is about children positioning themselves according to the social structures they find themselves in, while at the same time they are people who resist and influence how they do gender.

Method and data material: The master's project has a cultural historical approach which means that it focuses on the cultural and social factors that influence society. It is an ethnographically inspired study where I have been a participant observer. It was also filmed, and both video material and field notes are used in the analysis. Triangulation has been used to validate. This means that I have used both video observation, field notes and interviews to analyze and find answers to the problem. The interview has also been used as "member checking", where I have asked the kindergarten teachers questions about situations, I lack information about.

Findings: The finds are viewed in two categories: Artifacts with weak inscriptions and artifacts with strong inscriptions. The central findings are that the girls and boys in this study uses the same artefacts when they do gender. The girls and boys also do many of the same activities, but boys are a little more interested in rocks than the girls. And the girls a little more interested in animals than the boys. The artefacts with strong inscriptions such as pencils, the girls' wished to have colors such as pink and purple. The boys were not as concerned with which colors they wanted, but when they chose, they chose colors such as blue, black and green.

Conclusion: The findings show that there is little difference in how girls and boys gender the artefacts that have weak inscriptions, but that there is greater variation among the artefacts that have strong inscriptions. There are nuances that distinguish how the boys' and girls' gender with artefacts that have weak inscriptions. Hekkilä (2020) writes that one must study several different situations and patterns in order to understand what role gender has in everyday life and how children do gender in different situations. This is a contribution to how you look at a situation where children do gender and a contribution to see how you can work with equality in practice. My findings show how working in nature with material and artefacts that have weak inscriptions can help make everyday life in the kindergarten more equal. There is not much research on how to work for more gender equality in the kindergarten when working together with the children, so this is a contribution to that.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	5
Innledning	10
1.1 <i>Bakgrunn og kontekst</i>	11
1.1.1 Likestilling i barnehagen	11
1.1.2 Havets yrker og kulturer	12
1.2 <i>Problemstilling, mål og avgrensning</i>	13
2 Tidligere forskning	14
2.1 <i>Hvordan barn gjør kjønn</i>	14
2.2 <i>Artefaktenes rolle i barns liv</i>	16
2.3 <i>Holdninger og tradisjoner som påvirker utvalget av artefakter i barnehagen</i>	17
2.3.1 Arbeid med kjønn i barnehagen	18
3 Teoretisk rammeverk	20
3.1 <i>Utforskning som dialogisk engasjement</i>	20
3.1.1 Kroken	21
3.1.2 Sted for utforskning	22
3.1.3 Kjennetegn for utforskende aktiviteter	22
3.1.4 Tid	23
3.2 <i>Artefakter</i>	23
3.2.1 Kategorisering av artefakter	24
3.3 <i>Kjønnsperspektiv</i>	24
3.3.1 Kjønnsutvikling som en biopsykososial prosess	25
3.3.2 Betydningen av kjønn	26
3.3.3 Å kjønne.....	27
4 Metodologi	28
4.1 <i>Tilnærming til studie</i>	28
4.2 <i>Etnografiskinspirert studie</i>	29

4.3	<i>Forskningsdesign</i>	30
4.3.1	Området barna utforsket	30
4.3.2	Deltagere	30
4.3.3	Insider-/outsider posisjon.....	31
4.4	<i>Feltarbeid</i>	31
4.4.1	Havportrett.....	32
4.4.2	Observasjon og feltnotater.....	32
4.4.3	Videobservasjon	33
4.4.4	Intervju	34
4.5	<i>Transkribering av video og intervju</i>	35
4.6	<i>Analysen av datamaterialet</i>	36
4.6.1	Koding og kategorisering av artefakter og aktiviteter	37
4.7	<i>Validitet</i>	38
4.8	<i>Etiske overveielser</i>	39
4.8.1	NSD og samtykker.....	39
4.8.2	Etikk i forhold til etnografiskinspirert studie og feltarbeid.....	39
4.8.3	Etikk i forhold til barna	40
4.8.4	Etikk i forhold til personalet	40
4.8.5	Etikk i forhold til kjønn.....	41
5	Analyse og funn	42
5.1	<i>Artefakter med svake inskripsjoner</i>	43
5.2	<i>Aktiviteter med steiner</i>	43
5.3	<i>Aktiviteter med skjell</i>	47
5.4	<i>Aktiviteter med insekter og smådyr</i>	48
5.5	<i>Aktiviteter i og med vannet og sjøen</i>	53
5.6	<i>Aktiviteter med blader, gress og strå</i>	55
5.7	<i>Materiale med sterke inskripsjoner</i>	57
5.8	<i>Oppsummert</i>	62
6	Drøfting av funn	62
6.1	<i>Artefaktene og materialet med svake inskripsjoner</i>	63
6.2	<i>Artefakter og materialet med sterke inskripsjoner</i>	64
6.3	<i>Aktiviteten som viser hvordan barn gjør kjønn</i>	66

6.4	<i>Fremvekst, ny begynnelse og manifestasjoner av praksis</i>	68
7	Konklusjon	70
8	Referanseliste	72
9	Vedlegg 1	76
10	Vedlegg 2	77
11	Vedlegg 3	78
12	Vedlegg 4	79

Figur- og tabelloversikt

Figur 1: Ødegaard (2020) dialogisk engasjement	20
Figur 2: artefakter med svake inskripsjoner	43
Figur 3: situasjon med stein	46
Figur 4: jente og død fisk	51
Figur 5: gutt i møte med edderkopp	52
Figur 6: gutt som hopper fra stein og ut i vannet	55
Figur 7: jente som hopper i vannet	55
Figur 8: to gutter i vannet	55
Figur 9: artefakter med sterke inskripsjoner	57
Figur 10: jente og gutt som tegner	60
Figur 11: situasjon med forstørrelsesglass	61
Tabell 1: eksempel på transkribering av videomaterialet	35
Tabell 2: analyseskjema	38
Tabell 3: Steiner	43
Tabell 4: Skjell	47
Tabell 5: Insekter og smådyr	48
Tabell 6: Vannet	53
Tabell 7: Blader, gress og strå	56
Tabell 8: Blyanter, ark, sakser og forstørrelsesglass	57

Innledning

Det er fortsatt et skille mellom kvinner og menn når det kommer til lønn eller muligheter i for eksempel idrett og arbeid. Forskjellen mellom kjønnene er betydelige i hele verden, men i noen land er forskjellene større enn i andre. Forskning viser at det også er forskjell mellom gutter og jenter i norske barnehager. Personalets bakgrunn har betydning for hvordan de jobber og hvilke holdninger de har til kjønn (Bakken & Lindhardt, 2021). Holdningene er med å påvirke muligheten personalet gir barn i barnehagen. De kulturelle bakgrunnene og forståelsene er med på å kjønne ulike aktiviteter og artefakter til feminine/jente eller maskuline/gutt. Man kjønner det rundt seg ved posisjonere seg etter de sosiale strukturene man befinner seg i (Davies, 2003). Dermed tilpasser barn seg «forventninger» samfunnet har til det å være jente eller gutt. Dette er forventninger man ikke tenker over at man har, men som ligger i oss som en kultur man har tatt med seg fra tidligere generasjoner.

I mange barnehager kan du tydelige se leketøy med et kjønn tilknyttet seg, strategisk plassert i lekekrokene som ofte også har kjønn tilknyttet seg. Hvilke artefakter man velger å tilby barna vil være med på å bestemme hvilke muligheter vi gir barna. Blaise (2005) ser i sin studie de tydelige feminine og maskuline trekkene til barn ved å se på klær, aktiviteter og hva de prater om. Man kan som oftest lett klare å skille mellom hvem som er gutt og hvem som er jente ved å titte inn på en barnehageavdeling hvor man ser rosa og blå klær. Kort og langt hår. Barn som perler og barn som leker med biler. Så er det selvfølgelig ikke slik i alle tilfeller, men det er ofte slik. Barn lærer seg å posisjonere seg etter de sosiale kjønnete strukturene når de lærer seg språket (Davies, 2003). I språket ligger det sosiale koder som sier hvordan man skal være og bevege seg i samfunnet som gutt eller jente. Språket er også en artefakt som barn bruker for å kommuniserer med, fortelle og forklare. Barn blir bevisst objekter sin betydning gjennom lek, og lærer seg abstrakt tankegang og språk ved å for eksempel late som en kjepp kan være en hest, men forstå at det ikke er en ekte hest (Vygotskij, 1980). Hva objektene eller leketøyene representere blir derfor med i språket barna lærer og kan også bære preg av at det er kjønnen eller ikke. Heikkilä (2016) finner at tolket leketøy har en stor innflytelse på hvordan jenter og gutter leker og setter en begrensning for læringen deres, ved at jentene og guttene lærer seg ulike ferdigheter og hvordan de gjør kjønn. Ved å ta en titt på leketøysbutikkene kan man se at det er en stor business, og man kan tjene gode penger på barns leketøy. Dette er ofte leketøy som er ekstremt kjønnsrettet og som begrenser leken. Man vil selger dobbelt så mye ved å ha leker til jenter og gutter, eller klær og utstyr med farger og figurer som representerer gutter eller jenter. Skulle man få en sønn og ei datter er det stor sjanse for at man kjøper nye klær, nye leker og nytt utstyr for å gi barnet det som passer «kjønnet».

Innledningsvis vil jeg skrive litt om bakgrunn og kontekst, hvor jeg skriver om One Ocean som masterprosjektet er en del av. Her skriver jeg også om likestilling i barnehagen og hvilke yrker og kulturelle historier som er knyttet til havet. Deretter gjøres det rede for problemstillingen og avgrensningen til masterprosjektet.

1.1 Bakgrunn og kontekst

Masterprosjektet er en del av One Ocean-havportrett som er et forskningsprosjekt jeg har fulgt, og som ledes av kunstpilotene og Elin Eriksen Ødegaard fra BARNkunne. Havportrett er et underprosjekt som er tilsluttet Statraad Lehmkuhl sitt prosjekt One Ocean-expedition, hvor de er på jordomseiling og gjør sin del for å få mer kunnskap om havet. Havportrett går ut på å gi deltagerne «sanseerfaringer, opplevelser, forestillinger og kunnskaper om det som finnes over, på og under havflaten og rommer både kroppslige erfaringer, fantasi og kultur, samt naturvitenskapelige og filosofiske kunnskapsformer» (BARNkunne, 2022). Videre har alle prosjektene et fokus på en bærekraftig fremtid og fokuserer på FN-sambandet (2022) sine bærekraftsmål 4, 14 og 17 som går på god utdanning, livet i havet og samarbeid for å nå målene.

Masterprosjektet mitt er en del av One Ocean, og jeg vil bidra med å se på kjønn som er en viktig del av å bli en bærekraftig fremtid. FN sine bærekraftsmål viser at likestilling mellom kjønnene er sentralt. I tillegg er også utdanning et sentralt bærekraftsmål, hvor det handler om at alle jenter og gutter skal sikres en god utdanning. Den sier at likestilling er en av de viktigste målene for å nå alle bærekraftsmålene: «Det er bevist mange ganger at politisk, økonomisk og sosial likestilling mellom kjønnene bidrar til en positiv utvikling på alle plan. Likestilling og kvinners rettigheter er et gjennomgående tema i bærekraftsmålene, og det er helt essensielt for å kunne nå alle FNs bærekraftsmål innen 2030.» (FN-sambandet, 2020). Likestilling og lik opplæring og muligheter for gutter og jenter vil bidra til en mer bærekraftig verden.

1.1.1 Likestilling i barnehagen

Heikkilä (2020) ser at det knapt er skoler og barnehager som jobber strukturert med likestilling og å styrke likestilling i Norden. I rammeplanen for barnehage er det lagt vekt på at barnehagen skal fremme likestilling og at alle skal ha muligheten til å bli hørt, sett og oppmuntret til å delta i felleskapet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). De legger også til at personalet skal reflektere over sine holdninger og hvordan de fremmer de i barnehagen (kunnskapsdepartement, 2017). Mye av det som står i rammeplanen handler om å reflektere over holdninger, men det

handler ikke så mye om hvordan man kan jobbe bevisst sammen med barna for å fremme likestilling. Heikkilä (2020) skriver at til og med i de politiske overordnede styringsdokumenter så jobbes det lite strukturert med likestilling på internt nivå i barnehager i nordiske land. I rammeplanen for norske barnehager er det 5 setninger om likestilling og det står ingenting om hvordan man strukturert kan jobbe med likestilling i barnehagen. Det er viktig at vi får mer bevissthet rundt bakgrunn og holdninger i forhold til kjønn for å forstå hvordan vi fremmer de i barnehagen, men vi må også finne måter å jobbe sammen med barna som fremme likestilling. Davies (2003) Skriver at alle blir født inn i en rolle som tilslutt skal bli enten mann eller kvinne, dette er noe alle vet selv om man prøver å se vekk fra disse kjønnskategoriene. Man må jobbe med hvordan en fremmer kjønn og snakker om det for å vite hvordan en jobber med likestilling i barnehagen.

Rogoff (2003) skriver at barn rundt om i verden relaterer seg til de kjønnsrollene de voksne har i deres samfunn. Hun trekker frem at det ikke er mange tiår siden prevensjon ble akseptert i samfunnet, og før prevensjonens tid brukte kvinner størsteparten av livet på å være mor (Rogoff, 2003). Kvinners rolle i samfunnet har vært med på å prege likestillingskampen i mange år. Nå utvikles de kulturelle praksisene samtidig som tradisjonelle praksiser beholdes (Rogoff, 2003). Hun ser også at barn observere kjønnsroller i samfunnet deres for å gjøre seg klar til hvordan de skal være når de blir voksne (Rogoff, 2003). Kjønnsroller er ulikt fra kulturer og samfunn, men som voksne reflektere man hva kjønn skal være over på barn, og viser hvordan eller hva man kan være som mann eller kvinne.

1.1.2 Havets yrker og kulturer

På havet er det yrker som oljeplattformarbeider, jobber innen fiskeribransjen eller jobb på skip og seilbåt. Alle disse yrkene er tradisjonelt sett mannsdominerte, og fortsatt i dag er det flest menn som jobber innenfor disse yrkene. I 2022 var det 487 kvinner som jobbet innen fiskeri og 10 330 menn (Fiskeridirektoratet, 2023). Kvinner utgjør en prosent på 4,5%. Tallene viser at det er store forskjeller blant kvinner og menn når det kommer til yrker innen fiskeri.

Selv om havet er noe naturlig, har også barnekulturen knyttet eventyr og historier til havet. Eventyrene er med å gi barna en forståelse av kjønn i forhold til havet gjennom filmer og bøker om blant annet kaptein Sabeltann, Vaiana, Den lille havfruen (Ariel), Nemo, Stor ståhai. Kaptein Sabeltann er kanskje en av de mest kjente figurene i norsk barnekultur. Her er det tøffe menn og gutter og snille piker og en dame som blir kalt tante Bassa som er litt «hønemor». I Nemo er det veldig få «jente»-figurer, bortsett fra en dement fisk. Utover dette, er det i hovedsak guttefisker eller andre havdyr. Det blir ikke lagt et stort fokus på kjønn, men fiskene og dyrene har fått stemmer av

menn og damer som gir det et kjønn. Stor ståhai har to «vakre damefisker», ellers masse guttefigurer som er skumle eller tøffe. Begge filmene gir fiskene og dyrene i havet menneskelignende trekk - spesielt i stor ståhai. Mesteparten av fortellingene viser et tydelig skille mellom jenter og gutter. I markedsføring av filmer som relateres til gutter blir det ofte brukt virkemidler som fysiske handlinger og superhelter med mye styrke som redder dagen (Dyson, 1997). Virkemidlene gjenkjennes også i barnefilmene knyttet til havet. I både kaptein Sabeltann, Nemo og stor ståhai er det guttene som kommer frem som helter. Det er også en prins i Ariel som fremstår som en helt, mens Ariel er kjent for sitt vakre utseende. For markedsføringen av filmer som skal nå jenter er virkemidlene ofte vakkert utseende og myke følelser (Dyson, 1997). I nyere tid har det kommet filmer som Vaiana, som handler om en selvstendig og sterk jente med naturlig kroppsfasong. Hun er ikke fremstilt med fokus på utseende slik som de fleste Disney-prinsessene er, men fokuset er på hva hun får til og hvem hun er som person. Vaiana er en av få karakterer som er blitt fremstilt på denne måten, og handlingen tar sted på og ved havet.

I masterprosjektet vil jeg se på kjønnsperspektiv med utgangspunkt i artefaktene som blir brukt i aktivitetene som utføres med barnehagene og kunstnerne ved havet. Havet kan sees på som et mannsdominert felt hvor menn har seilt land og strand på ulike grunnlag. Barn vokser også opp med fortellinger om sjørøvere, hvor det hovedsakelig er menn som er med i fortellingene. Men havet er også noe naturlig, og på samme måte som skogen eller fjellet er det natur. Havet er der uavhengig av mennesker og kultur. Det blir brukt på mange ulike måter. For noen er det en arbeidsplass for ulike yrker som fiskere og oljeplattform-arbeiderer. Det er et sted for utvikling av fabler og sjørøverfortellinger, eller til bading og utforsking av krabber, skjell, steiner og livet i havet. Noen av disse møtene med havet og historiene er det sannsynlighet for at barna i masterprosjektet mitt har hatt erfaringer med og har vært med å gi barna en forståelse for å hva havet tilbyr.

1.2 Problemstilling, mål og avgrensning

Målet med masteren er å få et blikk på hvordan barna gjør kjønn ved å se på aktiviteter med artefakter som blir gjort ved havet, og hva det kan gi oss kunnskap om hvordan det jobbes med likestilling. Kanskje kan bevisstheten rundt hvilke artefakter barna bruker ha betydning for FNs bærekraftsmål om likestilling av gutter og jenter som skal sikre at de vokser opp og får like muligheter. Ved at barn får utforske og leke med naturlige artefakter ved havet, vil det kanskje være med på å utjevne kjønn, og være en måte å jobbe sammen med barna for å oppnå større grad av likestilling i barnehagen. Artefaktene i barnehagen er ofte veldig kjønnnet, og ved å se på artefakter ved havet kan man kanskje bryte litt opp i den veldig kjønnede hverdagen barn vokser opp i. Så

kanskje kan masterprosjektet bidra til å vise muligheter for hvordan man kan jobbe mot en mer likestilt barnehagehverdag.

Problemstillingen for denne masteren er:

Hvordan gjør barnehagebarn kjønn ved bruk av ulike artefakter og materialer de finner når de utforsker ved havet gjennom et kunstprosjekt?

I tillegg er det to forskningsspørsmål:

Hvilke artefakter og materialer blir brukt når barn utforsker ved havet gjennom et kunstprosjekt?

Hvordan blir artefaktene og materialer brukt når barn utforsker ved havet gjennom et kunstprosjekt?

2 Tidligere forskning

Dette kapitlet tar for seg tidligere forskning på hvordan barn gjør kjønn i barnehagen. Det tar også for seg forskning på artefakter, miljøet og personalet sin påvirkning på hvordan barn blir begrenset eller får muligheter til å uttrykke seg. Jeg finner lite forskning som kan vise hvordan man kan arbeide med å fremme likestilling mellom kjønn i barnehagen, men jeg finner noen artikler som med lignende forskning som ser på barns lek i skog og kratt eller hvordan barn gjør kjønn i barnehagen. I diskusjonen vil funnene til masterprosjektet bli sett på opp mot det tidligere forskning viser.

Det blir sett på både norsk og internasjonal forskning i denne masteren. Graden av likestilling vil nok være ulike i de ulike delene av verden, og barn blir påvirket forskjellig avhengig av de ulike kulturene de er en del av. Barn sosialiseres inn i et samfunn og det kan gjenspeiles i hvordan barn gjør kjønn. Masterprosjektet ser på hvordan barn gjør kjønn i norsk barnehage. Å gjøre kjønn er noe som alle kan relatere til, og er derfor relevant på et globalt nivå. Tidligere forskning på kjønn fra andre land vil derfor være relevant for denne studien fordi kjønn er universelt. Da masterprosjektet er en del av det internasjonale prosjektet One Ocean-havportrett, ser jeg på det som viktig for denne oppgaven å ha et fokus på den internasjonale forskningen på området likestilling. Tidligere forskning har blitt funnet ved bruk av google scholar, biblioteket sin søkemotor, ved hjelp av veiledere og «snøballteknikk» ved søk i litteraturliste til andre aktuelle artikler.

2.1 Hvordan barn gjør kjønn

Flere studier tar for seg hvordan barn gjør kjønn, men de ser på ulike områder. Änggård (2011) ser på barna sin lek i en svensk barnehage hvor leken skjer i naturområder. De har sett at selv om likestilling er på dagsorden blir barns uttrykksformer ofte begrenset på grunn av kjønnsstereotypiske holdninger (Änggård, 2011). Hun ser på ulike leksituasjoner og hvordan kjønn er sentralt eller ikke i disse

lekaktivitetene, og ser at når barna tar på seg dyrefamilieroller får barna mer frihet enn når de leker med tradisjonelle familieroller (Änggard, 2011). Dyrelek og leker uten tradisjonelle kjønnsroller kan bidra til mer lek på tvers av kjønn. Brooker & Ha (2005) finner lignende i sine data; at mye av barnas egne erfaringer med hvilket kjønn som arbeider i hvilke yrker fant sted i leken deres. De så også at den spontane rolleleken hvor barnehagebarn tar tradisjonelle roller kan tolkes som begrensende, og ikke en styrke for å utvide deres syn på kjønn (Brooker & Ha, 2005). Brooker & Ha (2005) sin studie viser at tidligere erfaringer med kjønnsroller og samfunnet påvirker hvordan barna posisjonerer seg. Spesielt rollene som foreldrene deres hadde, dannet grunnlaget for deres deltakelse i lek (Brooker & Ha, 2005). En familielek hvor rollene «mamma» og «pappa» skal på jobb, vil «arbeidsplassen» i rolleleken gjenspeile hvilket arbeid foreldrene har, eller hvilket forhold barna har til menn og kvinners yrker.

Änggard (2011) skriver om en episode der barn leker familielek, og den sentrale betydningen er at barna var i en felles handling hvor de hoppet i en grop og episoden illustrerer at jenter og gutter kan leke sammen i denne typen lekaktivitet. Hun viser at en aktivitet hvor barna er fysisk aktive skaper mer rom for jenter og gutter til å leke sammen. Pedersen (2019) derimot finner at guttene skaper bevegelsesrom som er mer aktive enn det jentene gjør. Pedersen (2019) fant også at når personalet var med i leken bidro det til mer likhet mellom gutter og jenter, slik at jentene lekte mer fysisk og gutten roet seg litt mer ned og ble en balanse mellom de to. Änggård (2011) i likhet med Pedersen (2019) ser at når jentene og guttene leker sammen, så blir jentene også mer aktive i leken. I Änggård (2011) sin studie er det ikke de voksne som er med på å påvirke, men at jenter og gutter leker sammen gjør en rollelek mer aktiv.

Ved å gi bekreftelser, utfordringer og forhandlinger blir kjønn konstruert kontinuerlig. Barn konstruerer seg selv i ulike situasjonene, ved å være handlende subjekter (Moe & Nordvik, 2012). Måten barn gjør kjønn på henger sammen med hva som er akseptert i samfunnet, hvordan samfunnet fungerer, samtidig som normene utfordres og på den måten vil måten man gjør kjønn på utvikles og det vil gis flere muligheter for hvordan man gjør kjønn. Samtidig vil det også bære preg av hva situasjonene tillater at man gjør. Pedersen (2019) finner at det ikke er forskjell på hva jenter og gutter kan delta i av leker, men at aktivitetsnivået er ulikt og hvordan de gjør aktivitetene er ulikt. Pedersen (2019) ser på det som skjer utendørs, mens Blaise (2005), som ser hva som skjer inne på avdeling, finner forskjeller i hvilke aktiviteter gutten og jentene gjør. Blaise (2005) sine observasjoner gjorde at hun fant en rekke heteroseksuelle diskurser ved å se hva barna hadde på seg og pratet om. Jentene snakket om mote og sminke og guttene lekte med lego og ationfigurer, og hun så hvordan barn gjør kjønn ved at det er et stort fokus på det feminine og det hegemonisk maskuline i

klasserommet (Blaise, 2005). Selv om det er en amerikanskstudie og sminke kanskje ikke er så vanlig å snakke om i barnehagen, så kan Blaise sin studie være sammenlignbart med det Änggård (2011) og Brooker & Ha (2005) skriver om i forhold til rollelek og at barn tar på seg roller uti fra hvordan samfunnets kvinne- og mansroller blir representert. Tidligere forskning viser hvordan barn gjør kjønn på ulike steder, både inne på avdeling, uteområdet til barnehagen eller nærmiljøet til barnehagen. De ser at det ulike faktorer som for eksempel personalet eller samfunnet som er med å påvirke hvordan barna gjør kjønn. Det jeg ikke finner at tidligere forskning ser på er hvordan barn gjør kjønn ved havet eller gjennom et kunstprosjekt eller andre lignende prosjekter.

2.2 Artefaktens rolle i barns liv

Susi & Ziemke (2001) skriver at når man ser på menneskers aktivitet kan man ikke ignorere rollen til artefakter siden artefakter er en vesentlig del av våre daglige aktiviteter. Artefakter er også en stor del av barns lek i barnehagen, og det er et par studier som viser hvordan lekene er med på å påvirke hvordan barn uttrykker sitt kjønn. Det er også noe forskning som tar for seg hvilken betydning artefakter generelt har på mennesker. Heikkilä (2016) skriver om hvordan barn bruker artefakter i leken sin, og skriver om hvordan man kan se kjønn i barns lek og hvordan leketøy beriker eller modererer effekten på kjønn. Hun ser på tolkbare leketøy og tolkede leketøy der de tolkede leketøyene er leketøy som ofte er kjønnsstereotypiske som dukker, biler, tog, gyngestol og lignende. Her ser hun også at samtalen i leken ligner veldig en voksen dialog (Heikkilä, 2016). Måten barn prater om og bruker artefaktene har ofte noe med hvilke egenskaper leketøyene har fått av de voksne og hvordan de har blitt representert. De tolkbare leketøyene er alle typer byggeklosser som for eksempel klosser, duplo, lego, pluss pulss og lignende (Heikkilä, 2016). Alle disse leketøyene som nevnes er leketøy man finner i barnehager.

Änggård (2011) ser i sin observasjoner at i gutters superheltlek er artefakter fra naturen som pinner og trestammer en viktig del av leken. De representere båt, romskip, pistoler og lignende. I jenters familielek finner hun at de lager små hytter og har stativ til å henge fra seg lua når de skal sove (Änggård, 2011). Det viser at artefakter blir brukt ulikt hos jenter og gutter, men at artefaktene kan «transformeres» inn i ulike roller. Heikkilä (2016) fant at som oftest var det gutter som lekte med byggeklosser i det som ble kalt en byggekrok. Materialet er kanskje tolkbart, men byggeplass er et område hvor mannsdominert yrker foregår som kanskje kan relateres til byggekroken. Ved interaksjon med flere, påvirker handlingene med artefaktene de andre personene sin handling (Susi & Ziemke, 2001). Selv når aktiviteter utføres individuelt, kan de påvirkes av stimuli som oppstår i omgivelsene, stimuli som etterlates/genereres av agenten selv, og gir tilbakemelding på ham eller stimuli som er etterlatt av andre (Susi & Ziemke, 2001). På denne måten vil referansen til at bygging

er noe menn gjør kanskje være med på å påvirke hvordan barn gjør kjønn når de leker med byggeklosser og konstruksjonslek.

De tolkede leketøyene og artefaktene er leketøy som mennesker har laget, og inneholder flere usyngelig verktøy enn artefakter som finnes i naturen. Susi og Ziemek (2001) skriver om artefaktene som mennesker lager, og at det ikke blir avbrudd i aktiviteten ved slike artefakter. Mennesker bruker mye tid på å tenke på utformingen av gjenstander, og prøver å oppnå en så flytende bruk av artefakter med så få avbrudd som mulig (Susi & Ziemek, 2001). Det gir artefaktene gode egenskaper til å utføre enkelte oppgaver, men lite rom til å brukes til flere ulike ting. Dette gjør også at den kreative læringen forsvinner i artefakter med bestemte oppgaver. Læringen som skjer der barn fabulerer og skaper artefakter om til ting de behøver i leken sin, blir mer og mer borte i produserte artefakter. Artefaktene har også ofte kjønn knyttet opp til seg som begrenser hvordan barna kan gjøre kjønn (Heikkilä, 2016). For eksempel får man dukkevogner og dukker som er noe jenter ofte leker med og dette er leker det er vanskelig å bruke til noe annet en det er ment som. Det samme med biler og bilbane som ofte gutter bruker. Tidligere forskning viser hvor stor rolle artefakter spiller i menneskers liv og hvordan det er med å påvirke aktivitetene vi foretar oss. Det viser også at det er med å sette begrensinger eller åpne opp ved å være tolket eller tolkbare. I masterprosjektet mitt ser jeg på artefaktene ved havet og i sammenheng med et kunstprosjekt, dette finner jeg ikke i tidligere forskning.

2.3 Holdninger og tradisjoner som påvirker utvalget av artefakter i barnehagen

Hvordan man ser på kjønn vil alltid være både en kulturell og en personlig konstruksjon (Bakken og Lindhardt, 2021). Det vil si at en påvirkes av hvordan samfunnet er bygd opp og hvilke forventninger når det gjelder å være jente eller gutt, samtidig påvirker også barnet selv hvordan de gjør kjønn. I en barnehage vil det være personalet og kulturen i barnehagen som i stor grad er med på å påvirke barna og hvilke muligheter de gir barna med hvordan de for eksempel innreder avdeling med artefakter. Språk er en artefakt og språket er med å vise jenter og gutter deres posisjon i samfunnet. Det er derfor viktig hvordan personalet ordlegger seg rundt barna som en del av likestillingsarbeidet. Pedersen (2019) skriver at funnene i studien hennes kan fortelle at ved å være gutter og jenter så har barna gjort ulike erfaringer og møtt ulike forventninger som gjør at det har påvirket dem som borgere. Bakken og Lindhardt (2021) går nærmere inn på det samme, og ser på kjønnsstereotypiske forventninger til barn og hvordan man går inn i ulike roller som menn og kvinner. Bakken & Lindhardt (2021) ser at det er kulturelt og det henger sammen med hvordan man jobber. Bakgrunnen og holdningene personalet har i forhold til kjønn vil dermed reflektere over på barna i barnehagen. Grindheim (2015) skriver om hvordan man sosialiserer jenter og gutter i barnehagen ved å se på

sosialiseringsbegrepet, og har et fokus på kjønns sosialisering og hva det innebærer. Personalets holdninger blir på den måten knyttet til sosialiseringsbegrepet som blir mye brukt når man snakker om hvordan gutter og jenter plasserer seg i samfunnet. Hun går nærmere inn på kjønns sosialisering i barnehagen og utdanningskulturen, og hva det har å si i forhold til at det finnes mange hegemoniske kjønnsdiskurser (Grindheim, 2015). Diskursene viser for eksempel at guttene ofte blir fremstilt som bråkete og tørr og vise seg frem mer, mens jenter er stille og flinke.

Moe & Nordvik (2012) ser på praksisfortellinger og analyserer disse for å finne spor etter kjønnsdiskurser, formålet deres er å se hvilke vilkår barnehagen gir barna basert på kjønn. De ser at barna posisjonerer seg i typiske «jente»- og «gutte»lek-situasjoner og at barnehagens pedagogiske røtter preges av kjønnsdiskurser (Moe & Nordvik, 2012). På samme måte skriver Grindheim (2015) om synet på barn og at de blir sett på som sosiale mennesker som skal vokse inn i kulturer og skal være med å medvirke slik at de sosialiseres inn i kulturene som allerede er der og meningene om hvordan de skal være er en del av kulturen. Ofte har man visse oppfatninger av hvordan jenter og gutter er og at forventningen kan være noe som ligger ubevisst hos mange. Moe og Nordvik (2012) ser at kjønnsdiskursene sammen med pedagogiske diskurser er med på å gi vilkår for hvordan barnehager tilnærmer seg spørsmålet om jenter og gutters like muligheter. Noe av det pedagogiske arbeidet begrenser barn i rollene som jenter eller gutter fordi man ikke jobber bevisst rundt likestilling. For eksempel kan det pedagogiske arbeidet påvirke hvordan personalet legger til rette for lek med artefakter og om disse har kjønn knyttet til seg eller ei. I tidligere forskning viser hvordan personalets holdninger påvirker mulighetene jenter og gutter får. Den kulturelle bakgrunnen man kommer fra henger sammen med hvordan man jobber i barnehagen, samtidig som samfunnet påvirker i form av vise jenter/kvinner og gutter/menn hva som er deres roller og hvordan de fungerer. Som igjen påvirker mulighetene til barna i barnehagen og hvilke artefakter de får tilgang på eller hvilke betydninger eller kjønn de ulike artefaktene har knyttet til seg.

2.3.1 Arbeid med kjønn i barnehagen

På bakgrunn av holdninger og tradisjoner i samfunnet skriver flere om hvordan man kan arbeide for å nå en mer likestilt barnehage. Heikkilä (2020) har som mål med sin artikkel å beskrive og finne måter å forstå det praktiske likestillingsarbeidet som pågår for å fremme likestilling i førskolene i de nordiske landene. Hun har delt det inn i 3 ulike måter å jobbe på som går på privat, internt og eksternt som representerer ulike steg å jobbe med likestilling i barnehagen. Private steg handler om lærerens egne syn på likestilling og oppfatninger rundt temaet, og disse oppfatningene er med på å påvirke hvordan man arbeider (Heikkilä, 2020). Hun ser at oftest skjer kjønnsarbeid på internt nivå

som vil si barnehagens egen initiativ, men det var ofte ustrukturert og lite oppfølging av det (Heikkilä, 2020). På eksternt nivå var det kvalitet på arbeidet, det var mer strukturert godt kommunisert gjennom arbeidet, de brukte også rammeplaner for å støtte opp arbeidet (Heikkilä, 2020). Hun ser at det er stort forbedringspotensial innad i barnehagen, men at likestillingsarbeid som kommer fra eksternt nivå er bra. Det er ofte ikke det eksterne arbeidet som er mest synlig i barnehagens hverdag og da må også det interne og personlige bli bedre. Grindheim (2015), i likhet med Heikkilä (2020), ser mer på det direkte arbeide med likestilling, her ser hun på relasjon mellom aktør, struktur og endring. Det går ut på at barn er aktør som gjør kjønn, personalet er strukturerende og bearbeider kulturen i barnehagen, og mellom aktør og struktur skal det bli endring (Grindheim, 2015). Det må være et tett samarbeid mellom barna og personalet for å få til en endring i hvordan man ser på kjønn og hvordan man arbeider med likestilling.

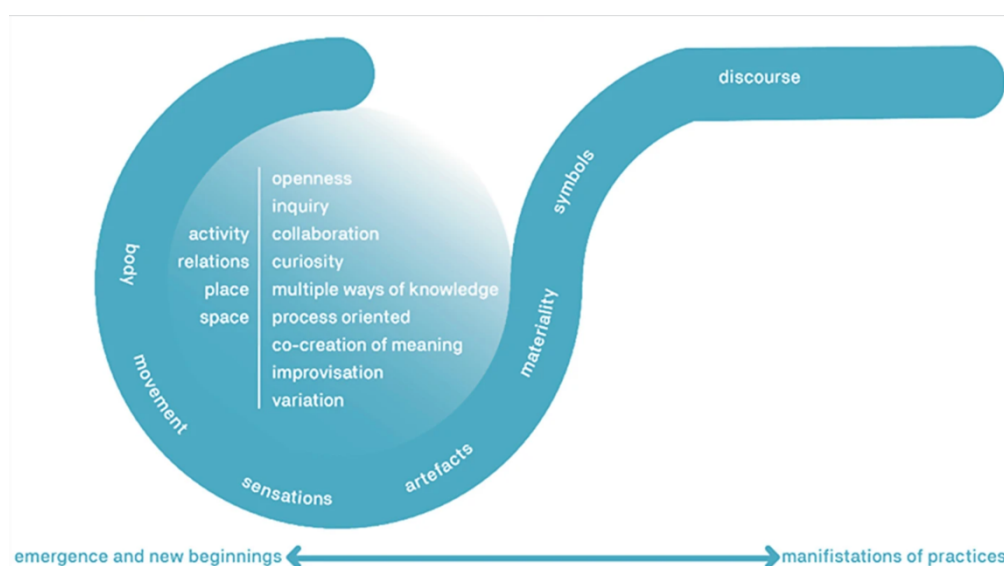
Bakken og Linhardt (2021) har som mål med sin tekst å se om en «bestemt bevisstgjøringsstrategi kan bidra til at ansatte i barnehager øker bevisstheten om forholdet mellom egen oppvekst og profesjonell praksis». Mens Heikkilä (2020) ser på hvordan det jobbes med likestilling i praksis, ser Bakken og Linhardt (2021) hvordan man kan jobbe med det på et personlig plan. Metoden går ut på at det første de skal er å ha en indre dialog, deretter dele historie i en mindre gruppe for så å dele videre med hele personalgruppen, til slutt forteller man med ny forståelse etter litt prat i grupper som resulterer i bevisstgjøring av egen praksis (Bakken & Lindhardt, 2021). Å jobbe målrettet for å forstå hvor holdningene kommer fra, ser det ut som at de flere mener er løsningen. Bakken & Lindhardt (2021) fant at metoden de har utarbeidet kan bidra til at informantene ser en sammenheng mellom de personlige erfaringene med kjønn og hvordan de jobber. De ser at det er forskjell mellom de ansattes erfaringer i det private liv og føringer de må forholde seg til profesjonelt (Bakken & Lindhardt, 2021). I likhet med Bakken & Lindhardt ser også Moe og Nordvik (2012) at kommunikasjon er en viktig faktor i arbeidet for likestilling i barnehagen. Moe & Nordvik (2012) ser på samfunnsorientert dialogpedagogikk og forskjellsdiskurs med fokus på kulturelle kjønnsforskjeller som en løsning på hvordan man kan jobbe slik at jenter og gutter skal få like muligheter. Dialoger og refleksjoner rundt likestilling og holdninger er der man må begynne for å få i gang et ordentlig arbeid og fokus på likestilling. Men å se hvordan barn gjør kjønn gjennom et prosjekt med barn eller annet arbeid sammen med barn finner jeg ikke noen som har forsket på eller viser eksempler på.

3 Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet handler om det teoretiske rammeverket for denne masteren. Det er et tredelt teoretisk grunnlag som vil hjelpe med å svare på problemstillingen og blir brukt i analysen. Først vil jeg presentere modellen til Ødegaard (2020) som handler om utforskning som dialogisk engasjement. Den hjelper meg med å se hvilke ulike elementer som påvirker og bidrar til barns utforskning. Deretter vil jeg gjøre rede for noen begreper om artefakter som er sentrale i masterprosjektet. Til slutt vil jeg gå inn på kjønnsperspektivet og bruke Davies (2003) for å forstå hvordan barn gjør kjønn. Sammen danner de «brillene» jeg tar på når jeg skal finne svar på problemstillingen min.

3.1 Utforskning som dialogisk engasjement

Ødegaard (2020) har teoretisert barns utforskning som dialogisk engasjement ut fra kulturhistorisk tilnærming og Bakhtins dialogisme, og skriver det frem som et analytisk verktøy for å forstå og sette ord på utforskende aktiviteter. Modellen vises i (figur 1). Den brukes til å «analysere pedagogiske praksiser og diskurser der barn og lærere er, eller forsøker å være, utforskende og følsomme for problemer, relasjoner, tegn og sanser når de jobber og leker sammen» (Ødegaard, 2020, s.84). I min analyse har det vært relevant å se på barns utforskning og hvordan de bruker *symboler, sanser, bevegelse, artefakter, materiale og kroppene* når de uttrykker seg med artefakter for å se hvordan kjønn kommer til uttrykk eller ikke. Som en del av barns utforskning er *diskurs* nevnt, diskurs så jeg ikke på i analysen fordi det går mer på det kulturhistoriske perspektivet som jeg kommer mer inn på i metodekapitlet og bruker i diskusjonen. *Materiale og artefakter* blir identifisert uti fra hvilke artefakter og materialer barna bruker.



Figur 1: Ødegaard (2020) dialogisk engasjement

Modellen har en dialogisk tilnærming til det kulturhistoriske som vil si at den illustrerer bevegelser og et utvalg av betingelser for utforskning og hva som kjennetegner disse (Ødegaard, 2020). Den delen som går på utforskende aktiviteter har også vært relevant i kodingen av materialet hvor betingelsene for utforskning som *åpenhet, forespørsel, samarbeid, nysgjerrighet, flere måter å skape kunnskap, prosessorientert, samskapning av mening, improvisasjon og variasjon* vil bli brukt. Det som i modellen blir kalt: "sted for utforskning" har blitt brukt til å undersøke hvilke betydninger det området ved havet vi er på har for betydning for måten barna gjør kjønn. Jeg forstår dette som en modell med mange elementer som bidrar til å påvirke hverandre slik at barns utforskning og læring skjer gjennom prosesser som skjer her og nå, men også ved å få erfaringer ved å gjøre prosesser flere ganger.

Modellen (figur 1) har vært et verktøy for å se hvordan barn gjør kjønn ved å se sammenhenger mellom barns utforskning og bruk av artefakter ved havet. I analysen min brukte jeg begreper fra modellen som var til hjelp for å vise hvordan kroppslighet, aktiviteter, plassen, bevegelse, artefakter og så videre spiller inn på hvordan barn gjør kjønn i et kunstprosjekt ved å utforske stranden og området ved havet.

3.1.1 Kroken

Modellen er formet som en krok med et halvveis smutthull som indikerer dynamikk, bevegelse, prosess og endring (Ødegaard, 2020). Ting som skjer og påvirker hverandre gjør at det hele tiden er i bevegelse og ingenting er statisk. Man vil få idéer, tanker, kroppslige erfaringer som gjør at ting skjer og det blir endringer, bevegelse, dynamikk og prosesser. Disse prosessene og bevegelsene var relevant for å se hvordan de ulike faktorene i masterprosjektet spiller sammen i aktivitetene, også i forhold til kjønn. Formen på modellen illustrerer en pedagogisk drift som vil hjelpe en med å forstå rommet der barn lever, å bevege seg dialogisk for å ta barns initiativ og støtte retten til barns egen deltakelse i eget liv realisert innenfor en verdiramme av generasjonsansvar (Ødegaard, 2020). Barn er sitt eget jeg, men de holder også en viss nærhet til de verdiene og rammene som er skapt gjennom generasjoner. Det ligger mye forankret i det kulturelle som har kommet fra tidligere generasjoner. I dette masterprosjektet vil den kulturelle forankringen bli knytte til havet og barns uttrykk for kjønn som kan spores i bruk av artefakter gjennom disse utforskningene når barn gjør kjønn. Drivkreftene for hvordan barn lærer eller utforsker er kroppen, opplevelser og forhold fra sansninger, bevegelser, artefakter, materialitet og symboler (Ødegaard, 2020). Ved å observere barn i aktivitet kunne jeg se hvordan barn er kroppene sine, hvordan de beveger seg og bruker kroppsspråk, hvordan de sanser og bruker materiale og artefakter sammen med fantasien sin. Med kroppen uttrykker barna seg og

viser om de er glade, redde, undrende eller konsentrerte. Sansing kommer til syne når barna for eksempel er taktile i møte med steiner, vann eller lukter på ting eller ser ting. Bevegelser er både de grove- og finmotoriske bevegelsene. For eksempel klatring eller tegning. Symboler er når barna lager noe med artefakter som for eksempel at en pinne blir til en fiskestang eller at de tegner symboler med fargeblyanter. Disse drivkreftene for hvordan barn lærer viser hvordan barn gjør kjønn likt og ulikt ved å posisjonere seg som ulike kjønn.

3.1.2 Sted for utforskning

Inne i kroken er det en deling. På venstre side er det fire nøkkelbegreper som indikerer hvor utforskning finner sted (Ødegaard, 2020). «Space» vil si den plassen man er, som for eksempel skogen. Mens «place» er plasseringen inne i skogen bak det ene treet for eksempel. «Relations» handler om relasjoner til mennesker, aktiviteter eller dialog som er en viktig del for å skape dynamikk (Ødegaard, 2020). «Activity» vil si aktiviteten som utføres i de ulike rommene. Og hvis rommene endres vil det påvirke aktiviteten. I masterprosjektet er «space» hele området rundt stranden i tillegg til stranden og havet vi ser. «Place» er ulikt fra dag til dag, men den ene dagen er det krattet litt lenger opp fra strandkanten, mens den andre dagen er det strandkanten. «Relations» i denne forskningen vil det si samtale og samhandlingene mellom barn og voksne som er med i prosjektet, men spesielt handler det om hvilke relasjoner barna hadde til materialene og artefaktene. «Activity» vil si de ulike aktivitetene som ble gjort, som i krattet var det å samle fem flate ting og fem harde ting. Ved strandkanten skulle det tas havprøve og finne en stein vi synes var veldig fin. Eller når barna utforsket helt fritt i strandkanten, med krabber og anemoner.

3.1.3 Kjennetegn for utforskende aktiviteter

På den høyre siden av delingen inne i kroken man ser i (figur 1) finner man kjennetegn på de utforskende aktiviteter (Ødegaard, 2020). Kjennetegnene er for eksempel åpenhet som kan være å åpne for å endre på planer. Forespørsel vil være for eksempel et ønske om å gjøre noe eller å få prøve noe. Samarbeid kan være mellom barn og voksne, men også barn og barn. Nysgjerrighet vil bli gjenkjent ved at barn stiller spørsmål eller undersøker ulike naturmaterialer og artefakter. Flere måter å få kunnskap er når en aktivitet blir utført på ulike måter. Proessorientert er når barna konsentrerer seg om selve prosessen i aktiviteten, og det ikke handler om sluttresultatet. Samskapning av mening handler om å leve sammen i naturen og respektere andre levende dyr og planter. Improvisasjon er det spontane eller når de finner kreative løsninger på aktiviteter eller oppgaver. Til slutt er variasjon når det er variasjon i aktiviteten, for eksempel varieres mellom å samle og kaste.

Dette er med på å åpne for utforskning, det er ikke kjennetegn som begrenser utforskning (Ødegaard, 2020). Kjennetegnene jeg finner er de som åpner for å gjøre kjønn på allsidige måter, men jeg ser også noen motsetninger som er de egenskapene som begrenser måten å gjøre kjønn på som for eksempel at det ikke variasjon i fargevalg.

3.1.4 Tid

Tidslinjen under modellen viser at tid er grunnleggende i pedagogikk, fordi det handler om hva vi tar oss tid til med barna. Barnas utforskning og undring skal være en prosess uten å ha hastverk med å få resultater. Muligheter skapes ved å prøve seg frem og gjør noe nytt, dette står sentralt i de pedagogiske rammene med verdier som deltakelse og demokrati (Ødegaard, 2020). I dette masterprosjektet handler tid om hvilke muligheter barna får til å utvikle seg og finne ut hvem de er i det kjønn de er. Det er også viktig at idéer og initiativ manifesteres og videre følges opp og utvikles (Ødegaard, 2020). Dette kan i masterprosjektet bli sett på som hvordan man støtter måten jenter og gutter gjør kjønn på gjennom aktiviteter som er med på å skape likestilling og tilføyer de stereotypiske lekemønstrene til jenter og gutter noe som beriker leken. Denne tidslinjen handler også om å være barn, men også utvikle seg som menneske, eller human being og human becoming.

3.2 Artefakter

Denne delen av det teoretiske perspektivet skal hjelpe meg å forstå hva artefakter kan være og hvordan de kan brukes. For selv om Ødegaard sin modell ser på dynamikken mellom ulike elementer og deri blant artefakter, ser den ikke på hva ulike artefakter kan være. Så for å få et bilde på hva artefakter kan være vil jeg bruke Cole (2019) som forklarer Wartofsky sin definisjon av det som er tre typer artefakter. Jeg vil se på disse ulike typene av artefakter når jeg skal se på hvilke artefakter barn tar i bruk når de utforsker. Det er i hovedsak primære artefakter jeg ser at barna bruker, men jeg ser også at barna bruker sekundære artefakter.

Primære artefaktene er noe som er håndfast som verktøy som kan brukes til å lage noe (Cole, 2019). Barna bruker artefakter som stein, pinner, krabber, blader og lignende i mine observasjoner og videoanalyse. Sekundære vil si hvordan de primære blir representert (Cole, 2019). Det jeg har sett i mine observasjoner er barns hyl og rop, kroppslige bevegelser, sang, språk, tonefall, men også tegninger og historier som blir fortalt. Språk kan også være de voksne som snakker med barna og hvilke ord de velger å bruke for å forklare de primære artefaktene. Til slutt er det de tertiære artefaktene som går ut på hvordan man kan forstå virkeligheten eller en guide til handlingene (Cole, 2019). Tertiære artefakter vil være hva rammeplanen sier om hvordan barnehagen skal jobbe, og

bærekraftsmålene som er sentrale i kunstprosjektet. De har vært en del av masterprosjektet og en ramme for hvordan kunstnerne har jobbet og barnehagen jobber uti fra rammeplanen.

3.2.1 Kategorisering av artefakter

For å skille på artefakter som er fra naturen og artefakter som er produserte skal jeg her skrive kort om hvordan jeg vil kategorisere de. Det er flere måter å kategoriserer artefakter. Heikkilä (2016) bruker tolkbare og tolkede artefakter, andre som Kirkeby et al. (2005) bruker sterkt og svakt kodet artefakter. Jeg har valgt å bruke Høyland & Hansen (2021) som ser på sterke og svake inskripsjoner i forhold til artefakter og rom. Jeg har valgt å bruke inskripsjoner fordi masterprosjektet er med i et kunstprosjekt som kan relatere seg til Høyland og Hansen som forsker innenfor arkitektur og har et fokus på estetikk slik som kunstprosjektet. Artefaktene kan ha sterke eller svake inskripsjoner i forhold til hva de er ment til å brukes til. En artefakt med svak inskripsjon vil si at den er åpen for å bli tolket og kan brukes til mer enn den er ment som (Høyland & Hansen, 2012). En artefakt som har sterk inskripsjon vil si at den tvinger brukerne til å følge bruksmønsteret til artefaktene (Høyland & Hansen, 2012). I masterprosjektet vil artefakter med svake inskripsjoner ofte være de som barna finner ved havet og som tilhører naturen. I motsetning vil artefaktene som er tatt med av kunstneren som skal brukes til å tegne eller klippe med, være artefakter med sterke inskripsjoner.

Artefakter kan også bli sett på som «Loos parts». Det vil si løst materiale som kan tolkes og brukes på ulike måter (Nicholson, 1971). Det er de primære artefaktene med svake inskripsjoner. Havet gir og tar er et ordtak, med det kommer det også «loose part». Artefakter som dukker opp på stranda kan har vært på en reise og dukker opp på stranda. Det kan være søppel, dyr, skjell, pinner og lignende. Nicholson (1971) skriver at barn elsker møter med ulikt materiale og at ethvert miljø har større graden av oppfinnsomhet og muligheten for oppdagelse jo flere løse gjenstander det finnes på området. Jo flere muligheter jo mer åpner det opp for mulighetene til å gjøre kjønn som jente og gutt. Flannigan & Dietze (2018) finner at lek med løse gjenstander gjør at det ikke er et stort skille mellom hvordan gutter og jenter leker med disse gjenstandene. Hvordan lek med løse gjenstander åpner opp for mer allsidig lek blant både jenter og gutter, har vært viktig å se på sammen med egne funn av hvordan barn gjør kjønn fordi det kan sammenlignes og forsterke mine funn.

3.3 Kjønnsperspektiv

Modellen til Ødegaard får frem dynamikken mellom ulike elementer når barn utforsker, men den forklarer ikke hvordan barn gjør kjønn og jeg må derfor se på teori og studier som går på dette området. Jeg har valgt å se på Davies, Butler, Dolk og The Human Development Teaching & Learning

Group som skal hjelpe meg på ulike måter å forstå kompleksiteten av kjønn og hvordan barn gjør kjønn. Jeg har ikke et poststrukturalistisk syn i min forskning slik Dolk, Butler og Davies har. Jeg støtter meg til sosial epistemologi. Sosial epistemologi vil si at mennesker blir formet gjennom å erfare en mengde ulike kulturelle og sosiale opplevelser, samtidig som de er med på å forme seg selv (Ødegaard og Krüger, 2012). Dette vil si at jeg ser på de sosiale og kulturelle påvirkningene på barnet, men også barnet navigerer innenfor de sosiale og kulturelle påvirkningene. Den biopsykososiale prosessen blir en underkategori av sosial epistemologien som skriver om mange av de samme måtene et barn formes, men går mer konkret på kjønn. Mens Sosial epistemologien er mer overordnet og skriver om hvordan de sosiale faktorene som påvirker barn, så går den biopsykososiale prosessen mer i detalj på hvordan de sosiale faktorene påvirker hvilke muligheter jenter og gutter får og hvordan man posisjonerer seg i forhold til kjønn.

3.3.1 Kjønnsutvikling som en biopsykososial prosess

Slik jeg ser på kjønn er det en biopsykososial prosess. The human development teaching & learning Group (2020) skriver om fire måter å se på kjønn. Den første er sosial læringsteori hvor barn tillærer seg kjønn gjennom samfunnet barnet lever i. Denne teorien går ut på at ved å observere og tilnærme seg verden lærer barn seg hvordan de skal være i de ulike kjønnsrollene (The Human Development Teaching & Learning Group, 2020). Gjennom samfunnets kulturer tillærer barna seg kjønn helt fra fødsel og kanskje før de blir født. Den andre fokuserer på de biologiske og nevrofysiologiske faktorer som vil si at barn blir født med et biologisk grunnlag for deres kjønn og seksuelle preferanser som inkluderer gener, kromosomer og hormoner (The human development teaching & learning group, 2020). Man er altså født med visse ulikheter som sier noe om hvilket kjønn man er. Så er det den tredje som er den kognitive utviklingsteorien som går på at barns forståelse av kjønn avhenger av nåværende stadium av kognitiv utvikling. Barn når et stadiet i den kognitive utviklingen når de er mellom 5 og 7 år, der de blir i stand til å konkludere at, i henhold til samfunnets normer er det ulike kjennetegn ved å være mann eller kvinne, tradisjonelt basert på kjønnsorganer (The human development teaching & learning group, 2020). Barna i min studie er 4 år og har ikke nådd dette stadiet, men har likevel begynt å kategorisere den konseptuelle tenkningen om verden hvor kjønn er en del av dette (The human development teaching & learning group, 2020). Hvor de etablerer en forståelse for hva det vil si å være gutt eller jente. Den fjerde måten å se på kjønn er kjønnsskjemateori, den sier at barn er aktive mennesker som sosialiserer seg selv med aktivitetene og egenskapene de observerer i kjønnskategoriene, som er kjønnsskjema (The human development teaching & learning group, 2020). Jeg ser på barn som humanbeing, som er et menneske som navigerer i samfunnet og kan gjøre motstand hvis det er noe det ikke vil. Kjønn er en del av den

sosiale strukturen samtidig som det er noe som skapes individuelt før individer lærer seg de diskursive praksisene som den sosiale strukturen skaper og opprettholder (Davies, 2003). Den sosiale strukturen har en stor påvirkningskraft som gjør det vanskelig å velge en annen vei, men noen velger allikevel å gjøre motstand og er med å skape endring i samfunnet. Man må være bevisste på at den sosiale strukturen er med på å begrense hva man kan gjøre som individer eller grupper. The human development teaching & learning group (2020) skriver at alle teoriene er med på å påvirke kjønnsutviklingen som de kaller biopsykososial prosess. Jeg ser at alle de fire måtene å se på kjønn har viktige teorier som gir en bred forståelse av hva det innebærer å bli og være et kjønn. I denne teksten blir det mest relevant å se spesielt på de sosiale påvirkningene og kjønnskjemateorien. Jeg vil allikevel komme inn på både det biologiske og det kognitive innimellom.

Disse måtene å se på kjønn på kan sees i kontekst med Ødegaard sin modell ved at jeg ser at kjønn og hvordan barn gjør kjønn ikke er noe statisk. De utvikler seg kognitivt og får en større forståelse av hva kjønn betyr, og hva det betyr for barna når de blir eldre. De blir påvirket av det sosiale og det kulturelle som også vil forandre seg fra tid til annen ved at barnet vokser og er i ulike miljøer. Dermed kan man se det i sammenheng med tidslinja til modellen som noe som utvikles og manifesteres over tid, men kan hele tiden være i utvikling (Ødegaard, 2020).

3.3.2 Betydningen av kjønn

I det engelske språket omtaler man kjønn som to separate ting «sex» og «gender», men i det norske språket har man en samlebetegnelse for disse to og jeg vil derfor spesifisere hva jeg mener når jeg skriver denne masteren. Butler (1999) skriver at skillet mellom «sex» og «gender», uansett biologisk kjønn så er «sex» noe du har, mens «gender» er kulturelt konstruert. I denne teksten vil barna omtales som gutt og jente ut ifra deres biologiske kjønn, men det vil også bli sett på flere sider av det å være jente og det å være gutt ved å studere hvordan barna selv gjør kjønn. Butler (1999) skriver at vi lever i et hegemonisk samfunn der det maskuline og heterofile er det normative og dermed blir andre legninger og det feminine underdanig i forhold. Dette er i tråd med det kulturhistoriske tilnærmingen hvor jeg ser hvordan det lokale samfunnet er med på å påvirke hvordan barn gjør kjønn i denne forskningen.

Dolk (2009) løfter blant annet frem problemstillinger som at måten barn gjør femininitet eller maskulinitet ikke er statisk, men varierer fra kontekst til kontekst. Masterprosjektet er bare en kontekst man kan se på kjønn i, men beskriver ikke hvordan barn gjør kjønn i alle settinger. Dolk (2009) nevner eksempler som at gutter er «bråkmakere» og oppfører seg tøft i barnehagen betyr

ikke at de ikke snakker om følelser eller tar omsorg for sine småsøsken hjemme. Eller at jenter leker stille og rolig i barnehagen betyr ikke at de ikke klatre i trær og hopper fra steiner senere på dagen (Dolk, 2009). Ved å se på gutter og jenter i en spesifikk kontekst gjør ikke at man finner svar på hvordan de er som helhetlig person. Ved å se dette i sammenheng med modellen til Ødegaard kan jeg se barns ulike kjønnsuttrykk som en del av kroken sine betingelsen for hvordan barn utforsker også er betingelser for hvordan barn gjør kjønn. Modellen sine kjennetegn for utforskning vil også bli sett på som måter å gjøre kjønn på.

3.3.3 Å kjønne

Når jeg undersøkte hvordan barn bruker ulike artefakter og materialer ved havet, så jeg på hvordan barna gjør kjønn ved å se på det Davies skriver om i forhold til hvordan barn gjør kjønn. Davies (2003) sin studie viser hvordan man har visse oppfatninger om hvordan man skal være og hva det innebærer å bli mann/kvinne og gutt/jente. Denne måten å se på hvordan barn gjør kjønn, hjalp meg med å forstå hva jeg så etter i min analyse og hva som var med på å påvirke måten barna gjorde kjønn på. Davies (2003) får frem hvordan jenter og gutters bekledning påvirker hvordan de er i leken og hvordan de betar seg. Jenter blir begrenset på grunn av kjoler og hvis man for eksempel henger opp ned i et tre vil undertøy vises (Davies, 2003). Klær er noe man kjøper til barn før de er født. Jenter kan få kjoler og rosa klær og gutter kan få superheltdrakter og blå klær. Man setter et jente- eller guttestempel på barn og begrenser dem før de har fått muligheten til å vise hvem de er. I språket er det en dikotomi mellom det mannlige og kvinnelige, hvor man ofte ser på maskulint som noe positivt og feminint som en svakhet eller fokusert på utseende (Butler, 1999). Klær og ting som vesker, dukker, gevær, superheltdrakter og lignende symboliserer kjønn og barn kobler det til gutter eller jenter og dersom en jente vil oppføre seg som en gutt tar hun på seg klær og ting som symboliserer det (Davies, 2003). I dette masterprosjektet så jeg på artefakter barna fant ved havet og hvordan kjønn ble gjenspeilet ved bruk av dem. Kunnskapen man har til seg selv som jente eller gutt, og hvordan man oppfatter sin kropp, tillater eller begrenser det din kropp kan gjøre (Davies, 2003). Hvilke følelser man har er også nært knyttet til kjønn. Spesielt som jente tenker man på hvordan man blir oppfattet av andre (Davies, 2003). Det er en masse «regler» for hvordan jenter og gutter skal være, og barn må navigere og prøve å finne ut hvem de er i dette, hvilket kjønn de er, og hva det betyr. Det ligger mange ulike forventninger til det å være jente og det å være gutt, hvor de ikke er likestilte og ikke får like muligheter i livet.

Når barn lærer seg språk lærer de seg å tenke og handle, de lærer seg sosiale koder og kjønnskoder som står i relasjon til andre (Davies, 2003). Språk er både en tilgang og en begrensning til hva

mennesker kan være innenfor språkets rammer (Davies, 2003). Barn lærer seg et språk som gjennom tiden har fått koder og referanser som kan være med på å krenke kjønn. Butler (1999) hevder at femininitet blir koblet sammen med det å være kvinne, og at i språket vårt er det som å snakke om det samme og ikke to separate ting. Språket har altså stor betydning for hvordan man inntar kjønnsposisjoner og hva det innebærer å være de ulike kjønnene. Davies (2003) skriver at barn sosialiseres til å bli deres biologiske kjønn. «Når barn lærer seg samfunnets diskursive praksiser lærer de å posisjonere seg som gutt eller jente på korrekt vis, etter som det er hva man forespør av dem for at de skal få en merkbar identitet innenfor rammen for den rådende sosiale ordningen» (Davies, 1987 sitert i Davies, 2003). Når man posisjonerer seg som mann eller kvinne skjer dette ved diskursive praksiser innenfor de rammene som allerede er satt. Det kan virke som det er visse måter å se på kjønn som ligger så inkorporert i det kulturelle og at det er vanskelig å se kjønn på andre måter. Når barn gjør kjønn med artefakter, så jeg på hvilke aktiviteter de gjorde det i og hva som identifiserer hvilke måter de gjør det på. Språk i masterprosjektet er en del av hvordan jeg forstår situasjonene. Barna sitt språk er hva de sier og hvordan de kroppslig uttrykker seg. De voksne sitt språk og hvordan de ordlegger seg er med å begrense eller åpne opp for hvordan egenskaper de primære artefaktene får i forhold til kjønn. Det er noen situasjoner hvor dette blir sett på, men det skjer i liten grad at de voksne begrenser artefaktene ved å knytte de til kjønn.

4 Metodologi

I dette kapittelet skal det redegjøres for valg av metode og tilnærmingen til dette masterprosjektet. Kapitlet går gjennom forskningsdesignet, gjennomføringen av datainnsamling, transkribering, analyse, validitet og etiske valg som har blitt tatt og vurdert. Det har blitt brukt en kvalitativ metode i dette masterprosjektet. Den ble brukt fordi barnas daglige liv ble undersøkt. Det handler om å se hvordan barna selv gjør kjønn og hva det innebærer for dem, ikke hva som er stereotypisk for gutter og jenter å gjøre. Creswell & Poth (2018) skriver at med kvalitativ forskning gir man en stemme til de som ikke så lett blir hørt eller undersøker det som ikke er så lett å måle ved å dele historiene deres. Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode fordi jeg ønsker å undersøke hvordan barn gjør kjønn og hvordan det kommer til uttrykk.

4.1 Tilnærming til studie

Jeg har en kulturhistorisk tilnærming i dette masterprosjektet som samsvarer med Ødeggard (2020) sin modell; «utforskning som dialogisk engasjement» som er en del av mitt teoretiske grunnlag. Kulturhistorisk tilnærming går ut på at mennesker lever sine liv, påvirket av både de globale

mekanismene og de lokale miljøene, samtidig er de avhengige av kulturhistoriske tradisjoner og institusjonell dynamikk i personlige relasjoner og hvordan familier, utøvere og barn samhandler med gjenstander og materielle forhold (Oropilla & Ødegaard, 2021). Mine observasjoner blir gjort på Vestlandet, og aktivitetene er ved havkanten. Det ligger fint til med skog og kratt rundt, og en passe stor fjære med masse å utforske. Utover havet kan man se fiskebåter og ander båter. Området vi er på er kjent som strileland, og det er kjent som et landbruks- og fiskersamfunn hvor menn før i tiden ofte var på havet og fisket (Fossen, 2009). Det er nok fortsatt mange som jobber innen fiske, da vi så en del fiskebåter i området. Når befolkningen på strilelandet økte, ble det kamp om ressursene og etter hvert ble «hjemmeindustrien» hvor barn og kvinner drev med garn- og notbindingen viktig (Fossen, 2009). Historisk ser man et tydelig skille mellom menn og kvinner der menn var mer knyttet til havet enn kvinner. De kulturelle faktorene som går på hvordan menn og kvinner arbeider i området hvor jeg observerte, blir viktige når jeg går inn og analyserer materialet fordi det skaper en forståelse av den kulturelle bakgrunnen til dette stedet. Samtidig er det viktig å se på barnet med et helhetsperspektiv, hvor barnet er med å skape sin egen fremtid (Bang, 2008). Jeg har valgt denne tilnærmingen som gjorde at jeg kunne observere aktivitetene og settingen i sammenheng med den kulturelle konteksten som ga meg flere perspektiver og et helhetlig syn.

4.2 Etnografiskinspirert studie

Dette masterprosjektet er en etnografiskinspirert studie som går ut på at jeg tar inspirasjon fra etnografien. Etnografi går ut på at man studerer en gruppe individer i en kultur for å få en kompleks forståelse av sosiale koder og normer i den spesifikke kulturen (Creswell & Poth, 2018). Siden jeg ikke har vært i barnehagen over veldig lang tid, men kun i 4 dager, har jeg ikke nok kjennskap til menneskene sine levesett til å kalle det en fullverdig etnografisk studie. Ofte studerer man på deltid ved at man studerer personen på en institusjon, man studerer ikke hele dagen deres og dermed heller ikke alle sidene ved menneskene (Hammersley, 2006). Jeg har studert barna i en type setting i løpet av dagen deres, og måten de gjør kjønn på ved å se dem i aktiviteter i deres dagligliv. Selv om det er et prosjekt, er det aktiviteter de gjør i hverdagen. De er på tur og utforsker, leker, tegner, samtaler og spiser lunsj. Ved å gjennomføre en etnografisk studie kan man undersøke ulike mønstre i for eksempel hvordan man gjør aktiviteter (Creswell & Poth, 2018). Jeg har valgt etnografisk inspirert fordi jeg ønsker å studere hvordan barn gjør kjønn i barnehagen når de er på tur ved havet. Etnografi er ofte en studie som går over lengre tid og undersøker det daglige livet til mennesker for å forstå handlingene fra et deltagers perspektiv (Postholm, 2010). Selv med begrenset tid med barnehagen er det å forstå deltagerens handlinger fra deres perspektiv det jeg har forsøkt å gjøre og få en forståelse for hvordan barna gjør kjønn.

4.3 Forskningsdesign

I denne delen skal det redegjøres for området barna utforsker, deltagerne og min posisjon som forsker. Deretter skriver jeg om feltarbeidet og hvordan data har blitt samlet inn. Det er transkribert 2 intervjuer; et på 31 minutter og et på 28 minutter. Det er også transkribert 30 videoer som til sammen er 115 minutter. I tillegg har jeg egne feltnotater. Til sammen utgjør dette materialet som har blitt analysert.

4.3.1 Området barna utforsket

I dette masterprosjektet, som er en del av One Ocean, finner forskningen derfor sted på en strand ved havet. Selv om det er et kunstprosjekt, er barna på et sted de kjenner til og har vært på flere ganger tidligere. De bruker stranden, krattområdet rundt og sjøen når de utforsker og leker. Området vi var på er i nærområdet til barnehagen og et sted de bruker å gå på tur til. Myrstad (2018) skriver at steder blir til ved en sammenfiltrering av levende organismer, dyr og mennesker, og det er hvor det økologiske, sosiokulturelle og materielle møtes steder blir skapt. Slike møter var det flere av da vi var ute i felten. Her fant barn seg til rette ved å møte dyr og området med en forkunnskap, men også med en nysgjerrighet etter å utforske mer.

Været og klimaet er en stor del av hverdagen til barna i barnehagen, og i Norge er det mye vær og mye forskjellig vær. Ødegaard & Marandon (2019) ser at ved å være ute i både fint og dårlig vær får barna oppleve naturen på ulike måter, for eksempel etter regnvær er mosen bløt som en svamp. Været er med på å gi ulike utforsking- og sansemuligheter, og gir områdene variasjon. Da vi var ute ved sjøen sammen med barnehagen, var det alt fra kraftig regnvær til strålende sol og alt imellom. Barna fikk se når det var ekstra mye vann i sjøen og veldig flo. De fikk også se når det var veldig fjæere og alt livet som egentlig er under vannet kom til syne. De ulike dagene var det ulike artefakter som var i fokus.

4.3.2 Deltagere

I One Ocean-havportrett er vi 3 studenter, 2 kunstnere og 3 forskere. I tillegg er det med en filmfotograf og en lydansvarlig. Men i barnehagen jeg var med i var vi bare 2 studenter, 2 kunstnere og 1 forsker. Prosjektet har vært i 3 ulike barnehager hvor kunstnerne og forskerne er fem dager i hver barnehage og jeg har vært fire dager i en av barnehagene. Barnehagen som jeg fokuserer på, hadde to barnegrupper med til sammen 12 barn hvor det var 5 jenter og 7 gutter. Barna var fra to ulike avdelinger og det var 2 barnehagelærere med. Jeg vil referere til dem som gruppe 1 og gruppe 2

og det samme med barnehagelærerne. Gruppe 1 som jeg var mest med hadde 3 gutter og 3 jenter, mens gruppe 2, som jeg var litt mindre med, hadde 2 jenter og 4 gutter. Alle barna var 4 år eller fylte 4 det året. Da forskningsprosjektet søkte etter deltagere fikk de mange forespørsler fra en kommune på Vestlandet som viste stor interesse for prosjektet. Det ble deretter valgt ut 2 barnehager til å gjennomføre havportrett og 1 barnehage som skulle få et litt annet opplegg som er i startfasen nå. Det var også blitt gjennomført havportrett i 1 barnehage som et pilotprosjekt. Jeg var med barnegruppene over fire dager hvor jeg observerte og deltok i aktiviteter for å få et innblikk i barnehagens kultur og praksis. Å være deltagende observatør ga meg mulighet til å samle data på en måte som var tett på dagliglivet i barnehagen, og å forstå hvordan barn og ansatte samhandler og skaper mening i sine aktiviteter.

4.3.3 Insider-/outsider posisjon

I en etnografisk studie hvor man er deltagende observatør vil det være naturlig å ta en insider- eller en outsider-posisjon i felten. Man kan også ha begge deler. Rogoff (2003) skriver om insider- og outsider-posisjon, hvor insider handler om at man studerer sin egen kultur. Outsider er en nykommer til samfunnet med begrenset kunnskap om hvordan ting gjøres (Rogoff, 2003). Det er to ulike perspektiver som kan brukes for å forstå kulturen man studerer. Jeg er en outsider i denne settingen fordi jeg er ikke en ansatt i barnehagen som er med i studien og barna kjenner meg ikke fra før. Jeg har derfor ingen kjennskap til hvem barna er som individer, og jeg har begrenset kunnskap om hvordan personalet jobber i akkurat denne barnehagen. Jeg har allikevel en bakgrunn som barnehagelærer, og har arbeidet flere år som pedagogiskleder. Ved å ha erfaring som barnehagelærer er jeg en insider ved at jeg kjenner til mange normer og regler og har mer enn begrenset kunnskap om deres kultur. Birkeland (2013) finner ikke helt en tydelig posisjon i sin forskning, hun anser seg som en outsider, men samtidig som en insider fordi hun kjenner godt til det norske barnehagesystemet. I dette masterprosjektet som er etnografiskinspirert har jeg hatt en slags blanding av insider- og outsider-posisjon ved at jeg i bunn er barnehagelærer, men nå er student. Ved å tilnærme meg kulturen gjennom en blanding av insider- og outsider-posisjon hjalp det meg å se situasjoner fra flere vinkler, noe som ga meg en mer forståelse av barna og barnehagens kultur.

4.4 Feltarbeid

Siden feltarbeidet for dette masterprosjektet er en del av et større prosjekt, var programmet noe jeg fulgte og ikke var med på å designe. Jeg var en deltagende observatør og fulgte opplegget til kunstpilotene, men jeg gjorde meg observasjoner som tok utgangspunkt i min egen forskning. Her skal jeg skrive litt om rollen min og innhenting av materialet jeg brukte i analysen. Jeg skal

undersøke hvordan barnehagebarn gjør kjønn ved bruk av ulike artefakter og materiale de finne når de utforsker ved havet gjennom et kunstprosjekt basert på observasjoner, feltnotater, videoanalyse og intervjuer fra en barnehage på Vestlandet.

4.4.1 Havportrett

Aktivitetene som ble gjennomført var kunstpilotene sitt prosjekt «havportrett» som hadde et fast oppsett som var likt i alle barnehagene det ble gjennomført. Under er det skissert opp hovedtrekkene i hva som ble gjort de ulike dagene.

- Samle 10 ting i området rundt strandkanten som i busker og kratt litt lenger opp fra stranden (dag 1)
- Lage «bilde» ved å legge ting vi fant under en glassramme, tegne rundt objekter på et ark, ta vann på bilde (dag 1)
- Ta vannprøve, finne steiner ved vannkanten (dag 2)
- Legge steinene på et kart, tegne en historie, klippe ut figurer, legge papir i vann (dag 2)
- Lage ark av kartet som var klipt opp, putte blader og organisk materiale som var samlet første dagen inn i arket. (dag 3)
- Tegne på arkene med akvarellblyanter (dag 4)
- Utforskning i fjæra mens bildene lå til tørk (dag 4)
- Utstilling av tegningene, henge bildene på kart som blaffer i vinden, fortelle litt om bildene (dag 5)
- Foreldre kom for å se bildene (dag 5)

4.4.2 Observasjon og feltnotater

Fordi masterprosjektet er en etnografiskinspirert studie, og for å bli en del av den gruppen jeg observerer, tok jeg rollen som deltagende observatør. Det ville vært vanskelig å undersøke hvordan barn gjør kjønn ved bruk av et spørreskjema eller lignende, slik man ofte bruker i kvantitativ forskning hvor man ikke kan se kroppslige uttrykk eller høre barnas stemme. Det er fordi spørreskjema som informasjonsinnhenting er forskerkontrollert, men med deltagende observasjon vil det være mer informantkontrollert ved at deltagerne styrer hva jeg får av informasjon (Wadel et al., 2014). Ved å være deltagende observatør ga det meg informasjon om det som skjedde mens jeg var til stede.

Sadownik (2017) velger en deltagende observasjon fordi hun selv har arbeidet i barnehage og er utdannet pedagog, hun syntes derfor at det ville bli vanskelig å ikke ta del i oppgaver. Jeg har samme

bakgrunn som Sadownik og deler tanken om å ikke skulle delta i et yrke man kjenner så godt. Jeg deltok slik som henne, både med barn, ansatte og foreldre i situasjoner som påkledning, lunsj og andre situasjoner som oppsto (Sadownik, 2017). Ved å være deltagende observatør kunne jeg variere mellom flere ulike posisjoner, hvor jeg som deltager kunne ta del i aktivitet og samtaler, og som observatør kunne jeg observere aktiviteter eller samtaler (Wadel et al., 2014). Jeg har variert mellom å delta i aktivitetene hvor jeg har vært til stede sammen med barna, og noen ganger trakk jeg meg litt tilbake for å reflektere eller observere. Jeg gikk aldri rundt med penn og notatblokk i felten, jeg var hele tiden til stede selv om jeg noen ganger trakk meg litt til side, og så på mer enn at jeg deltok i aktiviteter.

Observasjonene og tankene mine skrev jeg ned i et feltnotat etter at jeg hadde vært ute i felten, slik at jeg fikk satt ord på det jeg så. Feltnotater er en viktig del av analysen, fordi notatene og detaljene som blir skrevet ned i felten er med å tilføye informasjon til det som blir tatt opp på video (Wadel et al., 2014). Aktivitetene har også blitt filmet slik at jeg kunne gjøre videoanalyse i tillegg til analysen av observasjonene og feltnotatene mine. Ved å observere gjennom video kunne jeg se hva som skjedde på nytt, og se om det jeg observerte stemte overens med det som ble fanget på video. I tillegg kunne jeg se flere detaljer. Kameraet hadde ikke fanget alt jeg har skrevet ned, og det er derfor fint at de kunne komplimentere hverandre.

4.4.3 Videoobservasjon

I One Ocean-havportrettet var det en filmfotograf og en lydtekniker med. De sørget for å fange det som skjedde på film. Det gjorde at vi forskere ikke trengte å tenke på å filme, men heller kunne fokusere på å være sammen med barna og fange opp inntrykk på den måten. Film- og lydansvarlig hadde fått noen instruksjoner i forhold til det å filme barn, men jeg opplevde de som litt opptatt av det kunstneriske også ved at de ville fjerne «rot» som vesker og annet som gjorde bilde «stygt». Det var også fokus på vinkler som var fine, som også kan være fordi de har fått beskjed om at området har en betydning for tilnærmingen vår. Tilnærmingen til hele teamet er et kulturhistorisk perspektiv. Fleer (2008) skriver at det er viktig at alle som er del av en større forskningsgruppe har samme perspektiv når man har fått en tredjepart som filmer for seg. Perspektivet til forskningsgruppen gjør at fokuset til film- og lydansvarlig er rettet til å «se», som i dette tilfelle er kulturhistorisk perspektiv.

Fleer (2008) skriver at når man har et kulturhistorisk perspektiv er det veldig fint å bruke videoobservasjoner, fordi man kan se forholdet mellom deltageren, den sosiale settingen og barnehagens praksiser. Med videoobservasjonene kunne jeg se og høre hvordan barna bevegde seg

og snakket i lek eller aktivitet med artefakter som ga meg en oppfatning av hvordan barn gjør kjønn. Kameraet fanger også opp omgivelsene og detaljer som jeg ikke hadde skrevet ned i notatene mine. I tillegg kunne jeg se situasjonene flere ganger for å få med meg alle detaljene. Fordi kameraet noen ganger var stilt inn på spesielle situasjoner, men det forgikk noe utenfor videolinsen var det ikke mulige å fange opp alt som skjedde i en situasjon (Fleer, 2008). Fordi kameraet ikke fulgte situasjonene, ble det noen ganger utfordrende å analysere disse situasjonene og jeg fikk ikke med alle detaljene. Det var situasjoner hvor kamera ikke hadde fanget opp alt, så det var fint at jeg hadde vært i felten selv og skrevet feltnotateter.

4.4.4 Intervju

Jeg har intervjuet to barnehagelærere og en styrer som har vært med når vi har vært ute ved sjøen. Intervjuet var et delvis strukturert intervju hvor jeg hadde skrevet ned noen spørsmål på forhånd, men rekkefølgen ble litt justert underveis når vi snakket og kom inn på ulike temaer mens vi pratet (Thagaard, 2018). Spørsmålene ble også tilpasset underveis mens intervjupersonene forklarte og pratet.

Creswell & Poth (2018) peker på at det er et forhold mellom forsker og de som blir forsket på i kvalitativ forskning som gjør at man kan hjelpe hverandre, de skriver at det er fint å inkludere deltagerne i forskningen fordi det skaper tillit til meg og at jeg ikke misbruker materialet. Intervjuet er med for å validere det jeg fant som jeg var litt usikker på, men også for å gi svar på det jeg ikke fant i videoanalysen min. Det er en form for «member checking» som går ut på at deltagerne får lese igjennom datamaterialet og fortelle om dette stemmer eller om de kjenner seg igjen i materialet (Postholm, 2010). Barnehagelærerne som jeg intervjuet snakker også delvis på vegne barna, ved at de sier noe om hvordan de opplever barna i lignende situasjoner utenom prosjektet. Om en observasjon er valid vil bli bestemt gjennom samtale og diskusjon sammen med deltagerne (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor søkte jeg svar i dialog med deltagerne. Spørsmålene var ikke klare før etter første steg i analysen og jeg hadde spørsmål om ting jeg ikke kunne se og mangler svar på.

Jeg sendte ut en mail til de jeg skulle intervjuer og informerte de om hva innholdet i intervjuet skulle være, men ikke de eksakte spørsmålene. Jeg informerte om problemstillingen og at det skulle være med å validere funnene og gi meg svar på det jeg ikke kunne se i videoobservasjonene. Under intervjuene stilte jeg spørsmål som gjorde at jeg fikk en større forståelse av hvordan barnehagen jobbet. Noen av spørsmålene handlet om hvor barnehagen gikk på tur og hvordan hverdagen så ut.

Andre spørsmål basere seg på hva som skjedde i ulike situasjoner. Her hadde jeg tatt med transkribering og bilder for å vise situasjonene.

4.5 Transkribering av video og intervju

Jeg har transkribert både intervju og video. Når jeg transkriberte intervjuene gjorde jeg det ved å skrive ned det som ble sagt på tape. Å transkribere kan være teknisk vanskelig hvor man overføre talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har prøvd å transkribere ved å skrive så likt som de prater, og tatt med lyder og stillhet. Transkriberingen av intervjuene ble gjort slik at jeg kunne referere til utdrag av intervjuene i analysen for å støtte det jeg hadde funnet og gi validitet til masterprosjektet.

Måten jeg har valgt å transkribere video på kan man se i (tabell 1). Jeg skrev ned tidsforløpet fra filmen og skrev ned samtalene og det nonverbale som skjedde, samtidig som jeg beskrev stedet hendelsen skjedde, aktivitetene og artefaktene som ble brukt. På denne måten ble tekst relatert til det visuelle man ser i videohandling, og to betydningssystemer (tale og det visuelle) vil sammen gi mening (Lacković, 2018). Det ble ikke alltid sagt så mye, men da var det viktig å skrive ned hva de gjorde slik at jeg kunne se på hvordan de utførte aktivitetene da analysen ble gjennomført. Lacković (2018) skriver at en forsker kan identifiserer tematiske enheter og relaterer den materielle videohandlingen til betydningen av det som blir sagt og gjort i filmene for å skape forståelse i materialet. Jeg noterte ned både hva de gjorde og hva de sa, men også kroppsspråk. Jeg noterte også ned hvordan omgivelsene var, hvilke aktiviteter de gjorde og hvilke artefakter de brukte. Ved å notere ned alle disse tingene gjorde det enklere da jeg gjennomførte analysen fordi jeg kunne se konteksten i situasjonene. Ved at jeg transkriberte materialet selv kunne jeg reflektere underveis og få god kjennskap til materialet, jeg fikk også med meg tonefall i stemmene, ord som blir lagt trykk på og lignende (Nilssen, 2014). Det tok lang tid å transkribere hele materialet, men jeg ble godt kjent med materialet og det hjalp meg når jeg analyserte det.

Tabell 1: eksempel på transkribering av videomaterialet

Samtaler	Deltagere	Beskrivelse av sted	Artefakter som brukes	Beskrivelse av aktivitet	Film nr.
Dag 1, 24 august 2022					
Agnes: heeei, jeg fant en segle. (Signe og Per kommer bort og ser med Fglass)	3 jenter, 2 gutter, kunstner mann.	Gressplen ved skog og kratt. Sitter oppe på en presenning	Snegle, forstørrelse sglass	Barna har reist seg og gutt vekk fra sirkelen de satt i og	Film nr 93

<p>Signe: det er en snegl, det er en snegle (Line setter seg på kne, de andre studerer med Fglassene sine.) Per: Jeg må seeee (Hans kommer bort og Signe reiser seg og trekker seg litt unna) Line: det er en liten snegle Agnes: ja en liten snegle Kunstner: hva slags farge har han? Barna: bruuun Kunstner: Burn! Er han veldig liten? Så lillefinger liten? Agnes: han er så liten (viser med å peke lillefingeren mot sneglen). Kunstneren: åh, det var liten. (Per går bort og ser med Fglasset sitt) Per: han er så liten.... (tar Fglasset mot sneglen) Nå ser han stor ut. Kunstneren: når ser han stor ut ja. Det er det som skjer ja.</p>				utforsker litt på egenhånd	
---	--	--	--	----------------------------	--

Til sammen ble det 71 siden med transkribert video materiale og det ble 20 sider med transkribert intervju.

4.6 Analysen av datamaterialet

I denne delen skal jeg skrive om hvordan jeg har analysert materialet mitt. Etter innhenting av data hvor jeg gjorde observasjoner og skrev feltnotater, gjorde jeg meg noen tanker. Dermed var analyseprosessen allerede litt i gang. Anker (2020) skriver at man begynner første fase av analysen

parallelt med innhenting av materialer, ved at tanker og idéer dukker opp. Det er derfor feltnotatene mine er viktige, for der har jeg skrevet ned tankene som dukket opp underveis før jeg begynte skikkelig med analysen. Etter at feltarbeidet var gjennomført og planleggingen av analyseringen var ferdig, ble videomaterialet transkribert og gjort om til tekst. Deretter ble det analysert sammen med teori.

For å få svar på problemstilling har jeg gjort en deduktiv analyse eller en «top-down» analyse. En «top-down» analyse vil si at jeg tar utgangspunkt i teori som passer med materialet mitt og som kan brukes som koder (Nilsen, 2005). Kodene kommer fra modellen til Ødegaard (2020) som er det teoretiske perspektivet mitt og er med å tolke materialet mitt. Nilsen (2005) skriver at selv om man bruker teori til å kode, jobber man frem og tilbake mellom teori og empiri for å tolke materialet. Artefakter barna bruker blir identifisert og kategoriserer situasjonene eller aktivitetene med navn på artefaktene de bruker i de ulike aktivitetene.

Jeg har analysert det transkriberte videomaterialet ved å kode det. Koding er en måte å få orden i et stort materiale ved å sette merkelapper på de ulike fenomener og uttrykkene (Anker, 2020). Analysen har vært en tidkrevende prosess siden det er første gang jeg gjør en slik analyse. Det har blitt litt utprøving av ulike kodinger av materialet. Til slutt fant jeg en måte å kode materialet på som gjorde at jeg fikk et overblikk over det og som ga meg resultater.

4.6.1 Koding og kategorisering av artefakter og aktiviteter

I analysen tok jeg utgangspunkt i transkriberingen av videomaterialet ved å kode og kategorisere dette. Hele veien i prosessen har jeg vært bevisst hvilke artefakter som blir brukt, hvordan aktivitetene ble gjennomført, hvem som er med i aktivitetene, og hvordan barna uttrykte seg i aktivitetene. Det første jeg gjorde etter at jeg hadde transkribert var at jeg brukte Nvivo for å legge inn det transkriberte videomaterialet, her sorterte og kategoriserte jeg aktivitetene etter hvilke materialer og artefakter som ble brukt av barna som var steiner, vann, smådyr også videre. Under artefaktene hadde jeg koder for «gutt» eller «jente» hvor jeg la inn transkripsjon av aktivitetene jentene og guttene gjorde med artefaktene. Dette var nyttig for å kunne gå inn å se hva som kjennetegner hvordan jentene og guttene gjorde kjønn med de ulike artefaktene. Etter og ha kategorisert materialet i Nvivo brukte jeg en tabell der jeg satte ting i system, et eksempel på tabellen vises i (tabell 2). Jeg hadde en tabell slik som (tabell 2) for hver artefakt barna brukte. I tabellen kodet jeg det barna gjorde og sa når de utforsket med artefakter ved å bruke begrepene fra Ødegaard (2020) sin krok som koder slik jeg beskriver i teorikapitlet. Jeg brukte egenskapene til

utforskning fra Ødegaard (2020) sin modell og drivkreftene til pedagogisk arbeid. Egenskaper til utforskning er koder som går på hvordan barna undrer og utforsker. Drivkrefter til pedagogisk arbeid er koder som går på hva barna gjør og bruker i utforskningen. I tillegg til at aktivitetene ble kodet la jeg ved bilder fra aktivitetene.

Tabell 2: analyseskjema

«Navn på artefakt»			
Transkripsjon	Bilder	koder	Forklaring

4.7 Validitet

For at denne studien skal ha validitet eller være troverdig, er det mange ting som må være på plass. Validitet skal gjennomsyre en forskningsprosess ved at alle valgene jeg har tatt blir begrunnet med god teoretisk og metodologisk forankring, samt godt arbeid med datamaterialet og samarbeid med deltagerne (Kvale & Brinkmann, 2015). Hele studien skal være transparent og tydelig. Jeg har valgt en triangulering som vil si at jeg bruker flere kilder for å bekrefte funnene mine. Postholm (2010) sier triangulering er en metafor hentet fra hvordan man navigerer på havet, hvor man bruker to akser for å finne et krysningspunkt og for å bekrefte krysningspunktet bruker man flere akser. Jeg har valgt å bruke både feltnotater, videoobservasjon og intervju. Med flere kilder som bekrefter hverandre styrker det studien (Postholm, 2010). Selv med innhenting av data på ulike måter er det viktig at dataen er så nøyaktig reflektert som mulig. Thomson (2011) skriver at dataene skal være nøyaktige refleksjoner av hva deltakeren har sagt eller gjort, og at derfor blir transkriberingen viktig hvor man skildrer hendelsene og utviklingene i hendelsene tydelig. Som jeg har skrevet tidligere i kapitlet har jeg transkribert ved å prøve å få med så mange detaljer som mulig både med hendelsesløpet, men også omgivelsene og hva som skjer rundt. I masterprosjektet er det også veldig viktig at jeg er tydelig på hvordan jeg ser på kjønn og hva som legges i det. Det gjør jeg ved å bruke teori som forklarer kjønnsutviklingsprosesser og hva som er med å påvirke hvilket kjønn vi er.

4.8 Ethiske overveielser

Her skal jeg skrive om de etiske overveielserne som har blitt tatt i masterprosjektet i forhold til feltarbeidet og hvilke etiske overveielser som ble tatt når jeg analyserte og drøftet funnene. Jeg har et etisk ansvar for at de som har deltatt i studien blir tatt vare på og vist hensyn til.

4.8.1 NSD og samtykker

NSD er en søknad vi må sende inn for å søke om tillatelse for å forske på det vi ønsker å forske på. I mitt tilfelle slapp jeg å søke, fordi NSD-søknaden for masterprosjektet allerede var i orden da jeg ble en del av One Ocean. Alt av tillatelser til å intervju, filme og ta bilder av barna var også blitt gjort i forkant av lederne for prosjektet One Ocean. Det var brukt skriftlige samtykkeskjemaer både til foresatte og de ansatte. Barna fikk også lov til å bestemme om de ville være med eller ikke. Barn får lov til å trekke seg fra forskning når de vil, selv om foreldrene har gitt tillatelser (NESH, 2021). I NSD-søknaden står det at samtykket er gyldig når deltakerne er med frivillig, noe som gjelder både voksne og barn. Det skal være informert, utvetydig, aktivt, dokumenterbart og lett og trekke tilbake.

4.8.2 Etikk i forhold til etnografiskinspirert studie og feltarbeid

Det ble også gjort etiske overveielser i forhold til at jeg har vært en forsker i ulike roller ved at jeg har vært deltagende observatør. Det betyr at jeg har både forsket hvor jeg av og til har trukket meg tilbake og observert og reflektert. Andre ganger har jeg vært til stede for barna ved at jeg har trøstet de når de gråter, hjulpet de med bekledning, forhandlet ved krangling også videre. NESH (2021) skriver om forskere i flere ulike roller og de har et ansvar for å tydeliggjøre grensene for forskningsrelasjonene. Jeg var åpen om rollen min til både barn og voksne. Det var også et introduksjonsmøte hvor det ble gjort en rolleklarhet hvor de fleste fikk møte hverandre. Jeg var dessverre ikke der, men fikk et referat om hva som ble tatt opp av en av mine medstudenter. Her ble det snakket om hva som skal forskes på, hvem som skal forske, hvem som er kunstnere og hva de skulle gjøre og hva de ansatte skulle gjøre.

En av svakhetene ved masterprosjekter er at jeg ikke har vært så mange ganger ute i barnehagen. Det er derfor masterprosjektet kun er en etnografiskinspirert studie. Det er derfor viktig å tenke på hvordan man kan ha en tendens til å behandle mennesker som om deres oppførsel i situasjonene vi studerer er et produkt av disse situasjonene, i stedet for å se hvem de er og hva de gjør andre steder, ofte fordi det ikke finnes observasjonsdata om resten av dagene deres (Hammersley, 2006). Når jeg analyserte var jeg bevisst denne problemstillingen og tok det i betraktning da det dukket opp

situasjoner som kunne ha flere sider ved seg som jeg ikke så. Situasjonene og hva som skjedde i situasjonene ble til spørsmål jeg brukte i intervjuet med personalet slik jeg beskrev tidligere. I analysen var det viktig at jeg tenkte over at det jeg observerte ikke nødvendigvis er et tilfelle alltid. Hammersley (2006) skriver at slike tanker kan oppstå ved tilfeller hvor vår egen måte å være på påvirker det vi studerer, og at det kan medføre at vi misforstår hva som normalt skjer i settingene vi observere. Filmkamera og nye mennesker er en ny setting for barna, og var nok med på å påvirke barnas væremåte til en viss grad. Barn som går i barnehage er ofte vant til å møte mange nye mennesker, både foreldre, ansatte fra andre avdelinger og vikarer. Disse møtene kan gjøre at settingen med nye mennesker var enklere å håndtere enn hvis de ikke var vant med å møte nye mennesker.

4.8.3 Etikk i forhold til barna

Når man forsker med barn, er det flere hensyn man må ta. Da jeg var ute i felten tenkte jeg på barna og hvordan de opplever meg, og at jeg ikke skulle være for påtrengende. Når man forsker er man avhengig av å bli akseptert slik at man får bli en del av gruppen, og komme inn i samtaler og delta i aktiviteter med barna (Gulløv & Højlund, 2003). Barna har også rett til å vite hvem jeg er og hvorfor jeg er der sammen med dem, så jeg var åpen om hvem jeg var og svarte på spørsmål om hvorfor jeg var med dem. Jeg fortalte at jeg var med for å se hvordan de hadde det i barnehagen og hva de gjorde i barnehagen. Jeg kunne også sakt at jeg skulle skrive om det i skole oppgave, men barna virket ikke så interessert i detaljene rundt hvem jeg var og fortsatte med aktivitetene i stede.

Gulløv & Højlund (2003) skriver at den språklige forståelsen til voksne og barn er så stor at kommunikasjonen ikke blir likeverdig. Derfor må man tenke over hvordan situasjoner kanskje kan oppleves for barna. Når vi filmer barn er det viktig å passe på at alle føler seg komfortable, for det kan hende de ikke sier det med ord og de ser ukomfortable ut. Jeg opplevde ikke at det var barn som så ukomfortable ut rundt kamerat når vi var ute i felten. De var opptatt av aktivitetene og viste tillitt til oss som kom uten i fra ved at vi fikk hjelpe de med å løse krangler/uenigheter, påkledning, finne ting også videre.

4.8.4 Etikk i forhold til personalet

Noen av de etiske problemstillingene jeg tenkte over da jeg analyserte var i forhold til personalet og hvordan de jobber. Det er viktig å skille mellom beskrivelse og analyse av det som blir sagt og gjort av deltagerne (NESH, 2021). Å ha et skille er viktig slik at det ikke blir misvisende fordreininger av det som blir sagt og gjort. Det har også vært viktig å tenke over hvordan jeg fremstiller deltagerne for å

beholde deres integritet (NESH, 2021). Jeg har for eksempel ikke gitt skylden for at en situasjon blir negativ på grunn av det de ansatte eller kunstnerne gjør eller sier.

4.8.5 Etikk i forhold til kjønn

Kjønn kan være et sårbart tema for noen, og de etiske utfordringene ved å forske på kjønn er blant annet knyttet til faren for å sett barn i bokser og gi de et stempel med hva de representerer (The human development teaching & learning group, 2020). Jeg opplever at det kan være fort gjort å kategorisere barn, selv når det er det oppgaven går ut på å unngå. LHBTQ-forkjempere peker på hvor avgjørende det er å skape rom for barn, slik at de selv kan finne ut hvor de står på de mange dimensjonene av kjønn (The human development teaching & learning group, 2020). Jeg har også måtte være forsiktig med å putte barn i bokser ved å bruke stereotypiske holdningene til kjønn. Stereotypier vil si en overgeneralisering av holdninger, egenskaper eller atferdsmønstre til kvinner eller menn (The human development teaching & learning group, 2020). For gutter vil de si egenskaper som «tøff», «modig» eller «selvsikker», og for jenter egenskaper som «hyggelig», «omsorg» og «kjærlig» (The human development teaching & learning group, 2020). Når stereotypiske egenskaper har dukket opp blant barna har jeg diskutert det sammen med teori, forskning og tall fra SSB for å se hva det kan komme av. Ødegaard (2015) skriver at hun i sin artikkel overså detaljer i leken til barna som gjorde at hun generaliserte leken og så på den som stereotypisk pirat lek med slåssing slik gutter ofte driver med og som populærkulturen fremstiller pirater. Jeg har prøvd å analysere nøye og se på datamaterialet fra flere perspektiver slik at jeg ikke generaliserer, men det kan allikevel være jeg har klart å overse noe selv om jeg håper jeg har unngått det.

5 Analyse og funn

I dette kapitlet skal jeg presentere analysen og funnene som er med på å svare på problemstillingen min: *Hvordan gjør barnehagebarn kjønn ved bruk av ulike artefakter og materialer de finner når de utforsker ved havet gjennom et kunstprosjekt?*

Jeg så også etter hvilke artefakter og materialer som blir brukt, og i hvilke aktiviteter artefaktene og materialer blir brukt. Selve analysen ble veldig stor, derfor vil jeg bare vise en kort versjon der jeg oppsummerer det som har blitt kodet ved å sette det inn i tabeller som tar for seg de ulike artefaktene og disse viser jeg til nedenfor. Jeg vil også vise til deler av analysen med bilder og i tillegg bruker jeg intervjuene med barnehagelærerne for å få frem validiteten i funnene.

Analysen og funnene bygger på det jeg har skrevet om i teori- og metodekapitlene. Kodene er som tidligere nevnt fra Ødegaard (2020) sin modell, der jeg bruker kategorier fra kroken som gjorde at jeg så hvordan barna uttrykte seg med artefaktene gjennom utforskende aktiviteter ved havet slik som jeg skriver tydeligere om i teori- og metodekapitlene. I tabellene 3 til og med 8 er kodene plassert i rekkefølge etter hyppighet i forhold til hva jeg ser guttene og jentene gjør mest. I tabellene vises det til ulike artefakter, og jeg har benyttet gult og grønt for å markere kodene. Det som er i grønt, er kjennetegn for utforskning og det som er i gult er barns uttrykksformer og pedagogiske drifter. Artefaktene og materialet er også markert gult fordi det er barns uttrykksformer. Jeg bruker ikke den delen av modellen til (Ødegaard, 2020) som indikerer hvor utforskning finner sted og som tar for seg sted, området, aktivitet og relasjoner. Dette er ikke noe jeg skal finne ut av her i analysen, men det går mer på det kulturhistoriske perspektivet jeg har og vil gjenspeiles i drøftingen. Den delen tar også for seg aktivitet og det er en del av det jeg analyserer, men jeg ser på hvilke aktiviteter og hvordan de utføres. Aktivitetene er også satt i rekkefølge etter hyppighet i form av hvilke aktiviteter som ble gjort mest.

5.1 Artefakter med svake inskripsjoner

(Figur 2) viser de artefaktene og materiale jeg har identifisert fra aktivitetene som barna var involverte i ved havet. Alle disse kan kategoriseres som artefakter med svake inskripsjoner. Dette er



Figur 2: artefakter med svake inskripsjoner

artefakter barna selv valgte og fant når de utforsket strandområdet vi befant oss på gjennom et kunstprosjekt. Artefaktene vil jeg gå nærmere inn på gjennom delkapitlene og analysetabellene som jeg viser nedenfor. Disse artefaktene har stort sett svake inskripsjoner som vil si at de kan tolkes og brukes til forskjellige aktiviteter (Høyland & Hansen, 2012). Noen av artefaktene kan allikevel ha

kjønn knyttet til seg ved at man assosierer artefaktene med noe som er feminint eller maskulint i form av at de historisk sett har blitt brukt til spesifikke ting, som for eksempel skjell blir brukt til smykker og lignende.

5.2 Aktiviteter med steiner

I materialet mitt vises det stor interesse for steiner, det er mye materiale der steiner er en del av aktivitetene. Det som kommer tydelig frem i videomaterialet er at de fleste guttene er glade i å samle steiner og de kaster mye steiner ut på vannet. Det er store, små og mange steiner. Det løftes tunge steiner og klatres på store steiner. Det hoppes også fra steiner. Jentene viser også en glede over å kaste steiner og de samler også på steiner, men de velger seg ut enkelte steiner og plukker ikke de store mengdene med steiner som guttene. Steiner kan sees på som artefakter med svake inskripsjoner fordi det ikke kan knyttes opp til et kjønn, det er et naturmateriale og samfunnsmessig er det heller ikke noe spesielt som knytter det opp mot et kjønn. Derimot kan det brukes som et byggemateriale, og byggfag og det å jobbe innen bygg er mannsdominert.

Tabell 3: Steiner

Artefakter og materialet	Aktivitet	Kjennetegn på hvordan aktivitetene utføres

Steiner	<p>Kaste steiner i vannet:</p> <p>Dette er en aktivitet som oftest oppstår spontant, men kan bli til flere kast og noen ganger blir det med et kast. Steinkasting i vannet skjedde mange ganger og noen ganger gjorde barna det uten å smile eller vise noen følelser. Mens andre ganger var det latter, smil og glede. Det var en aktivitet som trengte kasteteknikk og kroppslig bevegelse.</p> <p>Samle steiner i pose:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Viser en tydelig glede over alle steinene som er samlet i posen sin. Smiler og snakker i en glad tone. Å samle kjempemange steiner i posen er ikke hva barnet har fått i oppgave å gjøre, men han improviserer slik at det tilfredsstillter han. En gutt ble observert gjøre det, men flere av guttene hadde mange steiner når de skulle vises frem. 2. Finne enkeltsteiner som var «ikke flate ting» til opplegget med kunst prosjektet. Alle barna fant enkelt steiner. 3. Samleaktivitetene ble presentert av de voksne hvor de viste frem noen ting man kunne finne i området, det ble snakket om artefaktene sin struktur, form, farge og lignende. Steiner var noe barna fant når de skulle finne 5 «ikke flate» ting. <p>Samle store steiner:</p> <p>Finner steiner i vann eller vannkant, og samle de i en haug oppe på en større stein. Noen av</p>	<p>Jenter:</p> <p>Sanser bruker de taktile sansene for å kjenne på teksturen av steinen. Tørr eller våt stein. Tung eller lett. Synet bruker de hele tiden når de ser hvilken stein de vil ha og velger.</p> <p>Bevegelse/kasteteknikk ser man når de kaster steiner.</p> <p>Kroppslig/tungt ser jeg når de løfter store steiner eller klatrer på store steiner som krever en viss styrke.</p> <p>Kroppslig/ glede viser de flere ganger når de kaster stein og smiler og ler.</p> <p>Improvisasjon ser jeg når barna spontant tar opp steiner og kaster.</p> <p>Proessorientert, flere barn er fokuserte på å finne riktig stein når de har fått i oppgave å finne sin egen stein til å plassere på et kart. Eller stein som kan kategoriseres som «ikke flat ting».</p> <p>Ulike måter å gjøre ting på/få kunnskap, ser jeg blant annet når en jente vil hoppe fra en stein slik som en gutt, men tørr ikke uten hjelp. Så</p>
---------	---	--

	<p>disse ble kastet i vannet av barn som ikke var med på samleaktiviteten.</p> <p>Klatre på steiner:</p> <p>Klatre opp på større steiner for å sitte der eller hoppe fra dem. Det var en kjempestor stein som mange barn satt oppå. Både jenter og gutter klatret på steinen, de satt og lo, smilte og hylet. En gutt klatrer på litt mindre steiner for å leite etter steiner til samlingen.</p> <p>Hoppe fra steiner: to barn hoppet ned i vannet med et kjempe plask fra en høy stein. En gutt gjorde dette på eget initiativ. En jente ville gjøre det samme, men var litt tilbakeholden og ville at jeg skulle holde henne i hånden når hun hoppet.</p>	<p>får hun det til når jeg holder hånden hennes.</p> <p>Gutter:</p> <p>Sanser bruker de taktile sansen for å kjenne på teksturen av steinen. Tørr eller våt stein. Tung eller lett. Synet bruker de hele tiden og når de ser hvilken stein de vil ha og velger.</p> <p>bevegelse/ kasteteknikk ser man når de kaster steiner.</p> <p>Kroppslig/ Utholdenhet/ tungt løfter tunge steiner, klatrer på store steiner. Dette er aktiviteter man behøver styrke for å gjøre.</p> <p>Kroppslig/glede viser de flere ganger når de kaster stein og smiler og ler. Eller hopper fra høy stein og lander i vannet med et stort smil.</p> <p>Prosesorientert fordi når de samler alle disse steinene sine så virker de veldig fokusert på det og går og leter etter steiner og lar seg ikke påvirke av det de andre driver med på siden av dem.</p> <p>Improvisasjon plutselig går en gutt opp og hopper fra noen høye steiner han ser. Eller noen gutter som velger å samle store steiner i en</p>
--	--	--

		<p>haug og kaste steiner i stede for å gjøre det det har fått i «oppgave»</p> <p>Variasjon det varierer veldig i aktivitetene og de går fra å samle til og kaste.</p>
--	--	--

I (tabell 3) ser man alle de ulike aktivitetene med steiner. Både jenter og gutter gjør disse aktivitetene, men det er noen forskjeller. Jentene virker mer spontane i møte med steiner. Spontaniteten til jentene vises ved at de får øye på noe, gjør det én gang, for deretter å gå videre. Guttene er i aktivitetene lenger, og varierer gjerne fra en aktivitet til en annen, for eksempel samle steiner i haug for så å kaste. Men steiner fanger oppmerksomheten til både jenter og gutter. Antall steinkast i vannet ble ikke telt, men det skjer ofte og det er omtrent like mange kast hos jenter som gutter. Der er det ingen som skiller seg ut.

(Inger snur seg mot meg og viser en stein, hun sier ingenting) Jeg: så fiiin, skal jeg hjelpe deg å ta den oppi (hjelper med å få steinen oppi posen)



Figur 3: situasjon med stein

Og selv om jentene ikke bruker like mye tid med steiner er de prosessorienterte ved at det fokuserer på å finne riktig stein når de skal finne en stein til kunstprosjektet. Det tolkes slik fordi jeg ser at de ser på flere steiner, men plukker enkelt steiner opp. På den måten ser jeg at det er et litt større fokus på at steinene er fine blant jentene. Selv om det ikke et veldig stort fokus på det her heller, men det et par situasjoner der det blir sagt «fin» om steiner. I (figur 3) ser man en jente som har funnet steiner som blir kategorisert som fine. Davies (2005) skriver at i samfunnet vårt blir mann og kvinne sett på som

dikotomier og barn får hjelp til å plassere seg som enten jente eller gutt gjennom å omgås andre og på den måten vet de hva det vil si å være jente. Å være jente kan handle om feminitet og at ting skal være fine. Ofte kan det virke som det ikke er et skille på kvinne og feminitet (Butler, 1999). En gutt samler mengder med steiner hvor det ikke er fokus på om de er fine, men kult og gøy.

Når det kommer til selve aktivitetene, er barnas lek med steiner ofte spontane hos jenter, mens guttene holder på litt lenger. Det handler mye om fysiske aktiviteter, men også samleaktiviteter.

Aktiviteten der guttene samler mange store steiner i en haug kan minne litt om konstruksjonslek fordi de bygger et slags tårn av steinene.

5.3 Aktiviteter med skjell

Det er ikke så mange observasjoner med skjell, men det var noen få og her var det jenter som fant skjell, mens noen gutter fant skjell med snegler inni. Skjell har svake inskripsjoner fordi det ikke har en egen funksjon for mennesker. Men fordi det ofte brukes til smykker og skrin kan man kanskje også si at det har noen inskripsjoner knyttet til seg i form av at det brukes til å lage noe feminint.

Tabell 4: Skjell

Artefakter og materialet	Aktivitet	Kjennetegn på hvordan aktiviteten utføres
Skjell	<p>Fabulerer: en jente later som et skjell er en dragetann. En jente later som et skjell som er åpent er en «munn» og «spiser meg»</p> <p>Samle snegler: Gutt finner skjell og finner ut av at det er snegler som bor inni, ser at det kommer følehorn ut av skjellet, snakker om dette med barnehagelærer.</p>	<p>Jenter:</p> <p>Improvisasjon/fantasifull/kreativ: når noe blir til noe annet.</p> <p>Kroppslig/ tuller og tøyser, sanser: vises med en munter tone og latter og smil</p> <p>Gutter:</p> <p>Nysgjerrighet: vil vite om og spør om</p> <p>Samarbeid: finner ut av spørsmål med sneglene sammen med en voksen</p> <p>Kroppslig/smil: viser at det er noe som interesserer barnet med at det ser fornøyd ut med et smil</p>

I (tabell 4) ser man at når barna leker med skjell handler det ikke om at det er noe vakkert og fint de skal samle på. Når skjell blir tatt ut av sitt habitat og laget til ting kan det ofte få et feminint preg ved at det blir til smykker og pynt. Men måten barna leker med skjellene her handler ikke om at det er vakkert, det er en fabulering med skjellene som blir til noe ikke så fint, som dragetann og en slags munn som kan «spise» deg. Jentene viser en kroppslig glede med latter og smil når de fabulerer. Det bor også snegler i skjell. Disse skjellene finner en gutt, men her handler det mer om sneglene. De viser en interesse ved at de stiller oppfølgingsspørsmål og står og lytter, og ikke beveger seg vekk. Det er vanskelig å se forskjeller mellom kjønnene her fordi det ikke er så mange situasjoner og de var kortvarige. Aktivitetene som jentene gjorde med skjell, var kortvarige og handlet om fabulering. Guttene sine aktiviteter var mer undrende rundt hva som bodde inni i skjellene.

5.4 Aktiviteter med insekter og smådyr

Selv om insekter og smådyr er levende vesener, så har jeg valgt å ta med dyr og insekter som naturmateriale. Jentene viser spesielt stor interesse for insekter og smådyr, men insekter og smådyr var noe alle hadde interesse for i større eller mindre grad. Spesielt krabbene var til stor fornøyelse hos barna.

Tabell 5: Insekter og smådyr

Artefakter og materialet	Aktivitet	Kjennetegn på hvordan aktiviteten utføres
Krabber	<p>Samle: Det var en dag det var fjære, og det var mye krabber å finne. Nesten alle barna ville finne krabber og holde i hånda. Men en gutt skulle ha mange krabber i hånda.</p> <p>Holde: mange ville holde i krabbe i hånda.</p> <p>Rope: en gutt ville ikke holde krabbe i hånda, men var entusiastisk og ropte hvor det var krabber</p> <p>Lete: En dag det ikke var fjære og litt vanskeligere å finne krabber, var en jente og en gutt på jakt etter krabber for å gi dem mat.</p>	<p>Jenter:</p> <p>sanser: de kjenner krabbene som går i hånda. De bruker synet for å se etter krabber og observere de.</p> <p>Nysgjerrighet kommer frem ved at de studerer dyrene, og stiller spørsmål eller lurer på hvor de bor.</p> <p>Samskapning av mening: de skader aldri dyrene og viser respekt for dem, ved å si de ikke skal skade. De skal mate.</p> <p>Kroppslige/glede, kommer til uttrykk gjennom smil og latter og kroppsspråk.</p> <p>Samarbeid: det er flere situasjoner der både gutter og jenter samarbeider i møte med krabber. Og hjelper hverandre med å plukke opp krabbe.</p> <p>Bevegelse (leter etter), når de skal finne krabber i flere situasjoner så løfter de på steiner og beveger seg rundt for å finne</p> <p>flere måter å få kunnskap på: de lærer ved å få førstehånds erfaring, samtidig som de stiller spørsmål og får kunnskap av de voksne</p> <p>Kroppslig/omsorg for krabbe: sier de ikke skal putte i pose, de skal mate dem.</p> <p>Gutter:</p>

		<p>Sanser: likt som jente. + en gutt som hadde mange krabber i hånda samtidig.</p> <p>Nysgjerrighet: likt som jente</p> <p>Samskapning av mening: likt som jente</p> <p>Samarbeid: likt som jenter</p> <p>Flere måter å få kunnskap på: likt som jenter</p> <p>Bevegelse (leter etter): likt som jente</p> <p>Kroppslige/glede/skrek blandet fryd/: en gutt ønsker ikke holde, men viser mye entusiasme rundt å se krabber. Et kroppsspråk og en tone som viser en skrekkblandet fryd</p> <p>Kroppslig/omsorg for krabbe: likt som jente</p>
snegler	<p>Finne: ikke direkte lete etter, men når de ser snegler er det en umiddelbar glede og nysgjerrighet. Både jenter og gutter.</p> <p>Studere: noen brukte forstørrelsesglasset for å se på sneglen. Hvordan sneglen så ut var stort sett samtaleemnet.</p>	<p>Jenter:</p> <p>Sanser: Synet. Se og observere</p> <p>Nysgjerrig: studerer med forstørrelsesglass</p> <p>Kroppslig/ glede over å se snegle: viser glede med tonefall og smil når de oppdager en snegle</p> <p>Samskapning av mening: skader aldri, undersøker de bare</p> <p>Samarbeid: studerer de sammen i grupper eller par</p> <p>Improvisasjon: når de egentlig sitter i samling og snakker så blir en snegle oppdaget, da er det den som tar fokuset. Eller hvis de går og leter etter noe og plutselig ser en snegle</p> <p>Gutter:</p> <p>Sanser: likt som jenter</p> <p>Nysgjerrig: likt som jenter</p> <p>Kroppslig/ glede over å se snegle: likt som jenter</p> <p>Samskapning av mening: likt som jenter</p> <p>Samarbeid: likt som jenter</p> <p>Improvisasjon: likt som jenter</p>
Fisker	<p>Finne og se på: Det ble observert fisk i vannet og</p>	<p>Jenter:</p>

	<p>da var det en umiddelbar glede med smil og latter. Og da ble det veldig gøy å se etter flere fisker. Både jenter og gutter.</p> <p>Holde død fisk: en jente fant en død fisk og holdt denne, en annen jente vil gjerne også holde, men fikk ikke lov av jenta som fant den. Gutter kikket innom og gikk videre, men var ikke interessert på samme måte som to av jentene.</p>	<p>Kroppslig/omsorg/ trist/ «min»-eierskap: en jente er trist fordi hun har funnet en død fisk og klapper den. Hun vil heller ikke gi den fra seg til en venn som har lyst å prøve å holde.</p> <p>Nysgjerrighet: stiller spørsmål og leiter etter</p> <p>Flere måter å få kunnskap på: de lærer ved å få førstehånds erfaring, samtidig som de stiller spørsmål og får kunnskap av de voksne</p> <p>Improvisasjon, ved at de finner ut av at de kan legge forstørrelsesglasset på vannet for enklere å legge merke til fiskene som svømmer forbi.</p> <p>Samskapning av mening: En jente «sørger» eller klapper en død fisk også. Hun skader ingen andre fisker, hun er bare nysgjerrig på de</p> <p>Sanser: holde slimete fisk i hånda og se etter fisk</p> <p>Samarbeid: ser etter fisker sammen og sier når de ser en fisk</p> <p>Gutter:</p> <p>Nysgjerrighet: likt som jenter</p> <p>Improvisasjon: likt som jenter</p> <p>Samskapning av mening: skader ingen fisker, er bare nysgjerrig på de</p> <p>Sanser: se etter fisk</p> <p>Samarbeid: likt som jenter</p>
Edderkopper	<p>Finne: «Bli redd» og hylar, Glede over å finne.</p> <p>Samtale om: snakket om at det var mange edderkopper her og hvorfor de likte seg der</p> <p>Holde: en jente plukket opp og holdt edderkopp.</p>	<p>Jenter:</p> <p>Sanser: kjenne liten edderkopp kile i hånda og synet se på de</p> <p>Nysgjerrighet: når noen roper at de ser edderkopp, så går de rett bort for å se og undersøke. Eller hvis de selv ser, plukkes det opp og undersøkes.</p> <p>kroppslig/glede/omsorg/skrekkelig blandet fryd: det vises mange forskjellige følelser i møte med edderkopp. Noen ganger er det en helt</p>

		<p>avslappet holdning hvor edderkoppene blir plukket opp. Andre ganger roper de litt på tull. Man kan høre at det ikke er redsel i hylet ved at det også kommer litt latter og man kan se de smile.</p> <p>Variasjon: det er variasjon i om de bare studeres, vil ha de vekk, eller om de vil plukke dem opp</p> <p>Gutter:</p> <p>Sanser: Bruker synet til å se og observere</p> <p>Nysgjerrighet: når noen roper at de ser en edderkopp, går de rett bort for å se og undersøke.</p> <p>Kroppslig/redsel/glede. De møter det med glede, men en gutt skvetter når de nærmer seg han. Han er dog entusiastisk og har en glede når han roper at han har funnet edderkopper. Andre gutter ser på de og smiler.</p> <p>Improvisasjon: når de driver med andre aktiviteter og en edderkopp kommer til synet, så tar den fokuset.</p>
--	--	--



Figur 4: jente og død fisk

I (tabell 5) er det flere ulike dyr som jeg ser på som artefakter barna bruker i sine aktiviteter. Dyr er vanskelig å si noe om inskripsjonene på fordi de er levende vesener og ikke en artefakt med et bruksområdet. Men det kan kanskje ha litt sterkere inskripsjoner fordi det kan minne om figurer man leker med. De kan være knyttet til et kjønn gjennom kulturelle betydning, for eksempel edderkopp eller som barna i mine observasjoner kaller det «spiderman». Spiderman er vel kjent som en actionhelt og et motiv som ofte forekommer på «gutteklær» eller «gutteleker». Allikevel er de ikke leker eller action-figurer, men de er en del av naturen som gjør at de har svake inskripsjoner. Jeg ser her at det er likheter med hvordan barna gjør kjønn i møte med disse dyrene. Alle viser interesse og nysgjerrighet ved at de

umiddelbart fanger oppmerksomheten deres. De studerer og undrer seg over dyrene ved at de bruker forstørrelsesglasset til å se på dem, og det er mange barn som samler seg rundt for å se på. Spesielt krabbene og sneglene finner jeg ingen store forskjeller, her er barna veldig like i møte med dyrene ved at de viser glede med smil og glad tone når de snakker. De er også nysgjerrige og vil holde dem og finne flere. Ved og holde krabber og fisk er dette en taktil sanselig opplevelse som de ikke synes er ekkel, men spennende som jeg ser ved at de ikke viser avsky eller vi gi det fra seg. De smiler og kikker og klapper dyrene. Det eneste jeg legger merke til med krabbene er en gutt som roper hvor krabbene er, men han har ikke lyst til å holde. Roping og ønske om å ikke holde krabbe er bare et enkelt tilfelle av guttene. Alle de andre holder krabber.

Når jeg ser hvordan barn gjør kjønn med fisker er det størst interesse fra jentene sin side. En jente har funnet en død fisk og en annen vil holde den, men får ikke. Jentene viser omsorg for fisken og har trist uttrykk i ansiktet og klapper den døde fisken slik som i (figur 4). Ingen av guttene er interessert i den. Men både gutter og jenter ser etter fisk i vannet, men flest jenter. Forskning viser at jenter er fra tidlig alder mer empatiske enn gutter, dette kommer av en kombinasjon av sosialisering, biologi, kjønnsstereotyper og kjønnsroller (The human development teaching & learning group, 2020). Det var et par flere tilfeller hvor man så jenter som viste empati, men det var også en gutt som viste en slags empati ved å si at han ikke skulle putte krabben i posen, men gi mat til den. Alle viste respekt for dyrelivet.



Figur 5: gutt i møte med edderkopp

Fra videomaterialet og mine egne observasjoner var det to av guttene som virket litt skeptiske til edderkopper eller krabber. Han ene hadde en slags skrekkblandet fryd rundt edderkopper og han andre rundt krabber. Han ene skriker at han ser krabber, men hvis jeg eller noen andre spurte om han ville holde de, var svaret klart og tydelig «nei». I (figur 5) ser man en annen gutt som hadde lignende forhold til edderkopper, hvor han ropte «se spiderman» når han så edderkopper og de andre barna kom bort for å se, men han hoppet

vekk og skvatt hvis den kom nærmere han. Slike reaksjoner så jeg ikke hos noen av jentene.

Barnehagelæreren på denne gruppen mener derimot at det er en gjeng hvor alle er veldig interessert i insekter og smådyr.

«... men de er jo en gjeng som er veldig, som er veldig interessert i insekter og det er jo ingenting gøyere enn å ta med seg du vet. Jeg vet ikke om du har sett sånn insekt inni en sånn glasskule liksom. Eller kanskje du til og med har fanget en edderkopp i et glass liksom det er jo ingenting som er mer spennende enn det.»

Barnehagelærer 1, 2023

Barnehagelæreren forteller i intervjuet at barna er veldig glade i å se etter insekter og at dette er noe de gjør mye av. Så dette er en aktivitet barna er kjent med og virker veldig komfortabel med. Aktivitetene med insekter og smådyr er aktiviteter der barna ofte er undrende og utforskende og de kan holde på med det over tid. De er også taktile og vil kjenne på eller holde dyrene. Flere ganger leter de også etter dyr og vil finne de og for eksempel mate de.

5.5 Aktiviteter i og med vannet og sjøen

Funnene viser at det er guttene som holder mest på i vannet, men jentene er også uti det kalde vannet og hopper og plasker i vannkanten. Vann har i utgangspunktet ikke et kjønn knyttet opp mot seg ved at det er noe naturlig som mennesker ikke har skapt og kan brukes til mye forskjellig. Havet kan allikevel ofte knyttes til mannsdominerte yrker og på den måten ha noen inskripsjoner på at det er noe man knytter til det å seile på sjøen eller fiske.

Tabell 6: Vannet

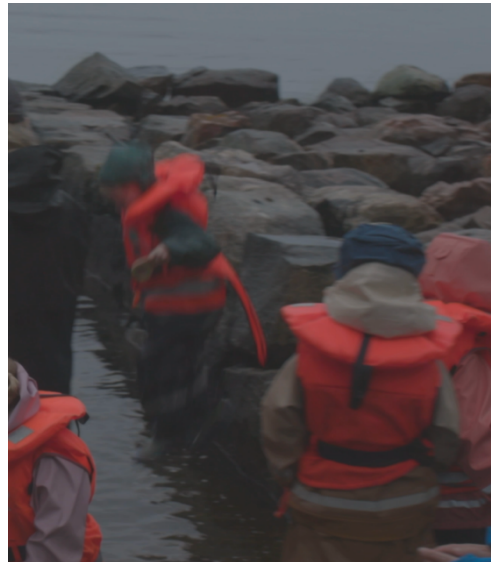
Artefakter og materialet	Aktivitet	Kjennetegn på hvordan aktiviteten utføres
Vannet	<p>Gå ut i vannet: flere av barna gikk uti vannet med regntøy på. De gikk lenger enn støvlene rakk. Dette var en aktivitet som krevde utholdenhet i kaldt vann. Det er også tyngre å gå i vann enn på land. Både jentene og guttene gikk ut i det kalde vannet, men noen av guttene var lenge uti vannet.</p> <p>Hoppe: hoppe i vannkanten eller hoppe fra høye steiner og ned i</p>	<p>Jenter:</p> <p>Bevegelse/utfordrende/presisjon: tungt å bevege seg i vann, teknikk for å fylle</p> <p>Kroppslig/ fornøyelse/Glede: ser mye smil og latter når barna er i vannet, og de søker ut mot vannet</p> <p>Improvisasjon: plutselige aktiviteter som oppstår som for eksempel bare å gå i vannkanten og hoppe</p> <p>Sanser: kjenne det kalde og det våte</p> <p>Nysgjerrig: De har veldig lyst til å være i vannet, det er dit barna går automatisk også før de har fått på redningsvestene. De undrer over fisken i vannet, utforsker med å kaste stein eller hoppe i vannet.</p> <p>Samarbeid: mellom voksen og barn for å få vann i flaske eller, tømme støvler for vann, redde ting som</p>

	<p>vannet. Desto høyere hopp, desto større plask. Både jenter og gutter gjorde dette, men det høye hoppet gjorde en gutt mange ganger uten hjelp, og jente noen ganger med hjelp.</p> <p>Samle vann: en oppgave som kunstnerne ga oss. Samle vann i en flaske. En oppgave som var kort varig.</p>	<p>flyter litt langt. Eller mellom barn når de leker rollelek sammen</p> <p>Flere måter å få kunnskap på/ Erfaring: lærer ved å være i vannet, men også ved å se på andre eller bli fortalt av voksne</p> <p>Variasjon: finner mange ulike aktiviteter i vannet</p> <p>Gutter:</p> <p>Bevegelse /presisjon/utfordrende: samme som jentene bare i enda større grad</p> <p>Kroppslig/ fornøyelse: likt som jentene</p> <p>Improvisasjon: plutselig finner en gutt ut av at han kan hoppe fra noen høye steiner og ut i vannet.</p> <p>Sanser: likt som jentene</p> <p>Nysgjerrighet: likt som jentene</p> <p>Samarbeid: likt som jentene</p> <p>Flere måter å få kunnskap/ erfaring: likt som jentene</p> <p>Variasjon: likt som jentene</p>
--	--	---

I (tabell 6) ser man at det igjen ikke er store forskjeller, men noen små ting som gjøre at det er forskjell. Blant annet er flere av guttene lenge ute i det kalde vannet. Jentene er også ute i det kalde vannet, men ikke like langt uti eller like lenge. Og hoppe i vannet er også noe alle synes er gøy. I (figur 6) ser man en gutt hoppe fra en høy stein og uti vannet uten hjelp, en jente ønsker og gjøre det samme, men trenger en støttende hånd. En annen jente hopper også veldig spontant ut i vannkanten og ler og smiler for så å gå videre slik man ser i (figur 7).



Figur 7: jente som hopper i vannet



Figur 6: gutt som hopper fra stein og ut i vannet

Alle barna er nysgjerrig på hva som er i vannet og hvordan de kan bruke vannet i sin lek.

Da jeg under intervjuet spurte om hva barnehagelæreren la merke til at barna likte å gjøre, svarte en av dem umiddelbart at sjøen var noe barna likte best å drive med.

«altså ned ved sjøen og få lov til å holde på. Eg føler at de sugde seg til vannet, det er det som e når du går ned i fjæra å.»

barnehagelærer 2, 2023



Figur 8: to gutter i vannet

Flere av guttene gikk lenge i vannet med vann opp til lårene slik man kan se på (figur 8) de virket ikke plaget av at vannet var kaldt. De var ute lenge og var konsentrerte, men klaget ikke på ubehag. Samtlige barn måtte få støvlene tømt og sokkene vregt for vann. Så det var ingen som ikke var uti vannet og det var noe

som alle viste glede over, med smil og latter. Aktivitetene med vann er veldig spontane og instinktive. De går rett ut i vannet og hopper eller bare vasser uti.

5.6 Aktiviteter med blader, gress og strå

Disse artefaktene er ikke de som utgjør de største funnene, men de er med på å vise at det ikke er så store forskjeller mellom jenter og gutter. Blader, gress og strå er artefakter med svake inskripsjoner. De har ingen spesielle bruksområdet og kan brukes til det som passer seg.

Tabell 7: Blader, gress og strå

Artefakter og materialet	Aktivitet	Kjennetegn på hvordan aktiviteten utføres
Blader, gress og strå	<p>Samle: mange fant blader som «flate ting» til samleoppgaven fra kunstnerne. Det ble snakket om blader og lignende ved bruk av artsnavn, struktur, farge og lignende.</p> <p>Lage bilde: de lager «bilde» av det som er flatt og det er stort sett blader, gress og strå for så å legge et plastlokk over, slik at det så ut som en ramme. En jente bruker lang tid på sitt bilde og har mange flere ting enn de har fått beskjed om å finne. En annen jente tar noen blader og det er ikke greit for «eieren».</p> <p>Studere: noen barn brukte forstørrelsesglasset til å se på bladene med.</p> <p>Måle: en situasjon der en gutt finner to blader og måler de og gir det korteste til en annen gutt for så å ta det tilbake</p>	<p>Jenter:</p> <p>Sanser: kjenne teksturen på bladene. Bruker synet til å se, finne og plassere riktig</p> <p>Proessorientert: finne riktige blader eller studere bladene</p> <p>Improvisasjon: de hadde fått beskjed om 5 flate ting, men jeg tror alle hadde ganske mange flere enn det. Noen lagde «bilder» med masse gress, blader og strå.</p> <p>Kroppslig/ «mitt»-eierskap: tar det tilbake og sier «nei»</p> <p>Forespørsel: kan jeg få se</p> <p>Samarbeid: kikke på hverandre sine blader og sammenligne</p> <p>Nysgjerrighet: «hva er det på bladet?» undersøker med forstørrelsesglass</p> <p>Gutter:</p> <p>Sanser: likt som jentene</p> <p>Proessorientert: likt som jentene</p> <p>Improvisasjon: likt som jentene, men i litt mindre grad</p> <p>Kroppslig/ «mitt»-eierskap: trekker det til seg og sier «det er mitt», eller sier «jeg må ha begge»</p> <p>Forespørsel: kan jeg få</p> <p>Samarbeid: likt som jenter</p> <p>Nysgjerrighet: likt som jentene</p>

Som (tabell 7) viser er det ingen forskjeller når barn gjør kjønn med blader. Det er bare situasjonene som er ulike. Verken guttene eller jentene uttrykker så mye følelser rundt blader og strå, men det er tre situasjoner hvor i den ene situasjonene er det en jente som uttrykker eierskap til bladene sine. I en annen situasjon er det en gutt som vil dele, men så vil han ikke dele likevel. I en tredje situasjon er det en jente som vil se på bladet til en gutt, men gutten viser eierskap til bladet og tar det til seg og sier det er mitt. Den tredje situasjonen var en jente som tok litt blader fra «bildet» til en annen jente hvor jenten som eier bladet sier nei og tar det tilbake. Ellers er det kiking på blader, vise de frem, legge de i posene sine og lage bilder uten at det vises så mye følelser. Aktivitetene med strå, gress og blader handler mye om aktivitetene kunstnerne har bestemt. De skal samle og lage bilde.

5.7 Materiale med sterke inskripsjoner

Det materialet kunstneren hadde med seg, som blyanter og tegneark, er det større variasjoner blant guttene og jentene enn med naturmaterialet og artefaktene. Dette er ikke materiale barna selv fant,



Figur 9: artefakter med sterke inskripsjoner

men materialet som er gitt til dem. Så dette er ikke direkte det jeg ser etter i problemstillingen min, men det er interessant i forhold til de andre funnene mine.

I (Figur 9) vises fire artefakter som jeg har valgt å fokusere på som barna brukte, men som ikke tilhørte naturen. Materialet var artefakter som ble tildelt barna i forbindelse med prosjektet og oppgavene fra kunstnerne. Artefaktene har sterke inskripsjoner og det er tydelig hva de

skal brukes til. Det vil si at de er laget til å gjøre noe spesifikt og det styrer aktiviteten og bruksområdet til artefaktene (Høyland & Hansen, 2012). Aktivitetene og kodene vil bli beskrevet i tabellen under.

Tabell 8: Blyanter, ark, sakser og forstørrelsesglass

Artefakter og materialet	Aktivitet	Kjennetegn på hvordan aktiviteten utføres
Blyanter og ark	Tegne/male: 1. male et eget maleri etter å ha fått beskjed om å lukke øynene og	Jenter: Bevegelse (fin motorisk): tegneteknikk Proessorientert: spesielt kunstneren er opptatt av at de skal visualisere før de

	<p>forestille seg noe med havet.</p> <p>2. Tegne historie på kart hvor steinen de har valgt seg ut er plassert.</p> <p>3. Felles maleri der først kunstner maler og barna bestemmer farger og form. Deretter maler alle barn og voksne på gruppe 1 på samme ark.</p> <p>Velge farge: de skulle ta en tusj eller en blyant til å tegne med. Her ble det viktig for jentene hvilken farge det var på tusjen. En jente ertet en annen jente litt ved å vise at hun hadde tatt den siste lilla tusjen og sa «jeg fikk lilla». Jenten som endte opp med svart tusj ville bytte tusj med Barnehagelæreren som hadde lilla tusj. En jente brukte også lang tid på å velge gråblyant fordi det kunne se ut som det var forskjellige farger bakpå blyanten, men når hun så de var like tok hun bare en. Når de skulle male fikk alle et helt sett med blyanter og da malte jentene med mye rosa, rødt, turkis og oransje.</p>	<p>begynner å tegne og et det er en prosess. Barna er med på disse oppgavene og tar seg tid i tegneprosessene</p> <p>Symboler: tall, bokstaver og figurer. Viktig med farger</p> <p>Improvisasjon/ kreativitet/ fantasi: mange forskjellige historier til det som blir tegnet</p> <p>Variasjon: bruker både tall og bokstaver, men tegner også figurer</p> <p>Flere måter å få kunnskap/gjør det på: ulike måter å holde blyanten på som de lærer av kunstneren</p> <p>Samarbeid: hele den ene gruppen + voksne tegner et bilde sammen</p> <p>Gutter:</p> <p>Bevegelse (fin motorisk): likt som jentene</p> <p>Proessorientert: likt som jentene</p> <p>Symboler: figurer og farger, men ulike farger fra jentene</p> <p>Improvisasjon/Kreativitet/ fantasi, likt som jentene, men ulike kreasjoner</p> <p>Variasjon: tegner mange forskjellig figurer</p> <p>Flere måter å gjøre det på/ få kunnskap: lik som jentene</p> <p>Samarbeid: likt som jentene</p>
Sakser	<p>Klippe opp kartet i små biter.</p> <p>Man kunne starte med å klippe rundt historien sin. Jentene</p>	<p>Jenter:</p> <p>Bevegelse (fin motorikk): riktig klippeteknikk, alle jentene klarte det</p>

	<p>hadde klippeteknikken inne, men for to av guttene virket det utfordrende å klippe. De begynte å rive i arket i stede.</p> <p>Røre i oppklipt papir og vann</p>	<p>Proessorientert: en del av prosessen for å lage ark</p> <p>Gutter:</p> <p>Bevegelse (fin motorikk): riktig teknikk for å klippe, bare en gutt klarte det</p> <p>Improvisasjon: når de ikke klarer å klippe, begynner de å rive i stede</p> <p>Proessorientert: likt som jentene</p>
Forstørrelsesg lasset	<p>studere med: se på fisk, snegler, steiner, blader eller andre ting de finner.</p> <p>Fabulering: kjøre ferge ved å dra den rundt i tauet på vannet.</p> <p>Tulle/leke med den ved å snurre den rundt i lufta.</p>	<p>Jenter:</p> <p>Proessorientert: brukte det for å studere det de fant og var veldig opptatt av det de drev med.</p> <p>Improvisasjon/ fantasifull/ kreative: fabulerer med det, finner nye måter å bruke det på</p> <p>Variasjon: fant ulike måter å bruke det på</p> <p>Bevegelse: holde det riktig for å få til å forstørre det du skal se på.</p> <p>Kroppslig/ humor og glede: tuller og kaster på det mens de ler og smiler.</p> <p>Gutter:</p> <p>Proessorientert: likt som jentene, men ikke i like stor grad</p> <p>Improvisasjon/fantasifull/ kreative: likt som jentene</p> <p>Variasjon: likt som jentene</p> <p>Bevegelse: litt vanskelig å holde riktig for å få riktig effekt, men etter hvert gikk det seg til</p> <p>Kroppslig/ humor og glede: likt som jentene</p>

I (Tabell 8) vises det en større variasjon enn de naturlige artefaktene og materialet. Ved å se på tegningen kunne man se forskjeller i fargebruk og motiver som ble tegnet, dette kan man se på (figur 10) og (figur 11) under hvor det er mye rosa hos jenten og mørkere farger hos guttene. De fortalte også om hva de tegnet og da var det monster, bæsj og lignede hos guttene, mens en jente tegner



Figur 10: jente og gutt som tegner

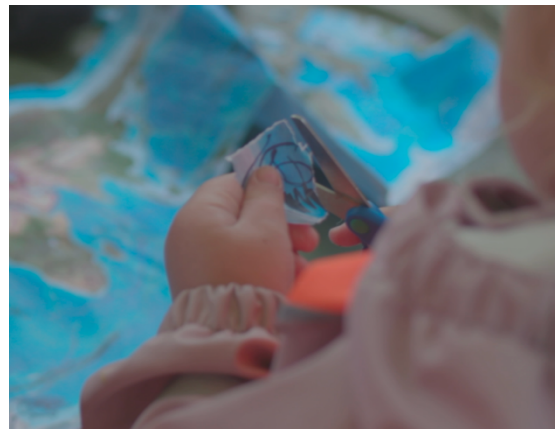


Figur 11: gutt som tegner

mer abstrakt med farger, og en annen jente tegner monster og en jente. De var også mye roligere når de fortalte om det de tegnet, guttene skrek og hadde «fortellerstemme», og levde seg inn i det de tegnet. Det de tegnet handlet ikke så mye om havet slik de hadde fått beskjed om at det skulle. Jentene var også flinkere til å klippe og gjøre finmotoriske øvelser, mens guttene ble mer kreative og fant egne løsninger for å dele opp arket, som å rive i stede for å klippe. I (figur 12) kan man se en gutt



Figur 12: gutt som klipper



Figur 13: jente som klipper

som forsøker å klippe, men har ikke helt teknikken inne. Og i (figur 13) kan man se en jente som tydelig er veldig nøye når hun klipper og holder saksen riktig. Jentene var veldig opptatte av fargevalg selv når det var gråblyanter. Når små barn blir klar over kjønns kategorier som innebærer å bli jente eller gutt, begynner de å forstå forskjellene på navn, farger, leker, smykker, klær, hårlengde, stemmer, oppførsel og så videre (The human development teaching & learning group, 2020).

Det gjør at dette materialet som har sterke inskripsjoner blir fanget opp på en annen måte enn det artefaktene med svake inskripsjoner som de fant i naturen. Selv om det er litt forskjeller mellom guttene og jentene med materialene med sterke inskripsjoner, var allikevel barnas uttrykksformer

Per: jeg ser ikke (holder forstørrelsesglasset helt inntil øyet sitt) (Signe tar forstørrelsesglasset bort på bladet til Per)

Signe: jeg ser noke hviiit (glad tone) (hun holder forstørrelsesglasset med avstand til blad og øyet slik at man kan se at det blir forstørret)

Per: det er det (han tar vekk forstørrelsesglasset helt og peker på bladet.)



Figur 11: situasjon med forstørrelsesglass

ganske like. Dette er fordi de gjorde de samme aktiviteten og man uttrykker seg likt selv om ferdighetsnivå er ulikt og de hadde ønsker om ulike farger. Egenskapene til aktivitetene ble også veldig like siden de gjorde de samme oppgavene, men man ser på klipping at guttene improviserer. Dette gjorde ikke jentene. De var prosessorienterte og var i nuet når de tegnet og holdt på. De gjorde ting på flere ulike måter og fant kreative løsninger. De samarbeidet også med en tegning alle sammen. Men alle disse oppgavene var også veldig styrt av de voksne.

Forstørrelsesglasset går igjen gjennom hele prosjektet, og de bruker forstørrelsesglasset på mange ulike måter. Stort sett er det veldig lik bruk av denne. I flere situasjoner ser man en gutt som tar forstørrelsesglasset helt inntil øyet og en jente som holder det litt fra øye og litt avstand til objektet hun skal studere. I (figur 14) kan man se et eksempel på det. Ellers viser de mye glede kroppslig med smil og latter når de bruker forstørrelsesglasset. De bruker det også veldig kreativt, ved at det blir til en ferge eller de ser etter fisk mens den ligger og flyter på vannet. De er også prosessorienterte når de bruker det, de er i nuet for å se etter fisk for eksempel.

Aktivitetene barna gjør med disse artefaktene er veldig styrt av inskripsjonene og hva man kan gjøre med de ulike artefaktene (Høyland & Hansen, 2012). Fargeblyanter, sakser og ark ble brukt til det man vanligvis bruker det til klipping og tegning. Forstørrelsesglasset er det eneste som blir brukt til litt andre ting.

«Nå fikk vi jo utdelt noken her. Forstørrelsesglass, men det har jo vi hatt fremme før. Og da er det liksom med en gang «kor er de der» og då er det under alle steiner i barnehagen ikke sant.»

Barnehagelærer 1, 2023

Forstørrelsesglass er også noe barna har vært borti før og da har det blitt tatt frem til utforskning av insekter. Bruk av forstørrelsesglass er dermed kjent for dem, men å ha de på vannet og fabulere med det var noe nytt de fant på i denne situasjonen. Forstørrelsesglasset de fikk låne i prosjektet var laget av tre og kunne flyte på vannet. Det var vann der vi var så det var perfekt til å leke ferge med forstørrelsesglasset. Kanskje var miljøet vi var i med å utvide horisonten på hva et forstørrelsesglass kunne bli brukt til.

5.8 Oppsummert

Etter å ha undersøkt barns måte å gjøre kjønn på ved bruk av Ødegaard (2020) sin modell og Davies (2003) sin forståelse av å gjøre kjønn, samt The human development teaching & learning group (2020) for å se på hvordan barn tillærer seg kjønn gjennom samfunnet det lever i samtidig som de også finner sin egen plass. Funnet som kommer tydelig frem når jeg analyserer er at det ikke er noen store forskjeller mellom hvordan jenter eller gutter gjør kjønn ved havet. De leker veldig likt, interesserer seg for og gleder seg over de samme tingene. Det er nyanser som skiller hvordan barna gjør kjønn, men det er ikke tydelige forskjeller. Stort sett bruker de samme artefakter og gleder seg over de samme tingene. Når barna utforsker blader, gress og strå, er det ingen forskjeller. De største forskjellene er når jeg ser hvordan de bruker tegnesaker og sakser. Men når barna leker med steiner er det små forskjeller. Guttene samler mer og er litt mer ivrig på de største steinene, men jentene har også interesse for steiner. Guttene er også litt lengre og litt mer ute i det kalde vannet, men jentene gleder seg også veldig mye over å plaske og vasse i vannet. Skjell ble det bare observert at jenter plukket i denne settingen, de brukte de på en humoristisk måte med fabulering. Guttene fant skjell, men det var med snegler inni og det var det som var hovedfokuset. Insekter og små dyr var alle veldig interessert i.

6 Drøfting av funn

I dette kapitlet skal jeg diskutere funnene mine som viser hvordan barna gjør kjønn med artefakter og materiale ved havet gjennom et kunstprosjekt. Stede vi er på er sentralt for hvilke funn jeg har fått. Strandområdet er med å påvirke hva som finnes av artefakter, men også været eller om det er flo eller fjære gir ulike muligheter til utforskning av artefakter. Jeg skal se funnene i lys av tidligere forskning på barns kjønnsuttrykk og likestilling i barnehagen samt teorigrunnlaget mitt. Jeg tar for meg tre deler hvor jeg går inn på de sentrale funnene mine. Først ser jeg på hvilke artefakter og materialet barna brukte, og hvilke betydninger det har for måten barn gjør kjønn. Deretter tar jeg for

meg materialet som barna fikk låne av kunstnerne. Etter det ser jeg på uttrykksformene til barna og utforskende aktiviteter som jeg fant ved å bruke begreper fra modellen utforskning som dialogisk engasjement til (Ødegaard, 2020). Disse begrepene er med på å vise hvordan barn gjør kjønn. Til slutt skriver jeg hva funnene mine betyr og om styrker og svakheter ved studien min.

6.1 Artefaktene og materialet med svake inskripsjoner

Funnene viser at jentene og guttene bruker de samme artefaktene. Artefakter barna bruker mye er steiner som de finner på stranden og i vannkanten. De finner både store og små steiner. De finner steiner til oppgaven kunstnerne har gitt barna, men de finner også steiner spontant gjennom barnas egen initiativ. Steinene bruker de til å klatre, hoppe fra, kaste og samle. Ånggård (2011) ser at naturmateriale ikke har en spesifikk betydning, det kan brukes til å representere ulike ting og transformeres til det som bare fantasien kan sette en stopper for. Artefaktene fra naturen gjør at barn ikke blir "tvunget" til å leke de kjønnsstereotypiske lekene (Ånggård, 2011). Lek i naturen har en mulighet til å unngå å bli formet av kjønnsdiskursene som ofte er innebygd i produserte gjenstander. Davies (2003) sier at i språket ligger det koder for hva kjønn er. Måten de voksne snakker om artefaktene de finner i fjæra er ved bruk av artsnavn, struktur, fasong, tyngde og lignende. Det brukes lite ord som knytter artefaktene og materialet opp mot et kjønn. Dermed gir man barna friere tøyler til å finne ut av hva artefaktene kan være.

Leker som byggeklosser blir kategorisert som tolkbare leker som ikke har et kjønn knyttet til seg (Heikkilä, 2016). Naturens byggeklosser kan være pinner og steiner for eksempel, selv om klosser er formet i en spesiell form på fabrikk, er pinner og steiner ofte brukt til å lage ting med i naturen. Disse artefaktene har svake inskripsjoner som gjør at de kan brukes til ulike ting. Som for eksempel å bygge hytter eller i mine observasjoner fant jeg at guttene samlet steiner i en haug som ble et slags tårn. I temahefte for likestilling beskriver man arbeid i natur og fjæra som fremmede for likestilling og sier at artefakter som pinner og stokker kan bli til mye forskjellig ved å jobbe i naturlige områder kan barna bevege seg allsidig på tross av kjønnstradisjoner (Rossholt, 2006). Naturen og fjæra gir barna muligheter de ikke får på samme måte inne i barnehagen fordi barnehagen har flere inskripsjoner i både rommene og i lekene. Havet skyller inn gjenstander og trekker til seg det som ligger på stranden. Dette gjør at de løse gjenstandene og artefaktene vil bli skiftet ut og må kan utforske samme strand og oppdage nye artefakter.

Mine funn viser at barna undersøker mye smådyr når de er ved havet. Den ene dagen er det masse krabber som kommer til syne og disse blir studert og barna holder de, en gutt samler også mange i hånden. De smiler, ler og hylar litt og viser masse engasjement og glede. Myrstad (2018) skriver at

mennesker ikke beveger seg i en ferdig konstruert verden, men at mennesker er med å konstruere den ved å være direkte involvert. Barna møter en natur som er full av levende liv, og de møter det med nysgjerrighet og respekt. Disse møtene er også det som ble kodet som samskapning av mening i analysen. Myrstad (2018) skriver om barnas møter med natur og dyreliv som en måte å skape sted og er med å lage en historie til stedet. Kanskje kan vi se på disse møtene som noe som gjør at jenter og gutter blir mer likestilte og kanskje disse historiene er med på å sette spor på hvordan vi ser på kjønn. Disse møtene er viktige for hvordan de vil lære seg å leve sammen med naturen og ikke i den. Vi er helt avhengig av å ta vare på livet i og rundt havet som er kritisk trua og da er en viktig del at man lærer om og respektere dyrelivet (FN-sambandet, 2022). Både guttene og jentene viser respekt for dyrene og er interesserte i dem og nysgjerrige på å lære om dem.

Vannet eller sjøen er også en del av det de utforsker. Her hopper og vasser de ut i vannet, hvor de får kjenne det våte og det kalde. Når barna ser en vanddam eller vannkanten så hopper de i den slik at det kommer plask. De har erfaringer og har sett andre gjøre det før dem slik at de vet hvordan de bruker artefaktene (Susi & Ziemke, 2001). Det virker instinktivt hva barna skal gjøre med artefaktene de finner. De plukker opp steiner og kaster ut i vannet. Ødegaard & Marandon (2019) finner i sin studie at det å være ute i det kalde og våte været ikke alltid førte til harmonisk samvær, de ser at barnas aktiviteter var betinget av værverdener, landskapet og pedagogisk kultur og vaner. I motsetning ser jeg i min studie at barna viste stor glede over å leke og utforske ved havet, og vi var ute i både fint vær med sol og opphold, men også veldig dårlig vær hvor det regnet hele dagen. Det var lite klaging og mye glede. Det virker som barna får et stort utbytte og glede av å interagere med disse type artefakter i disse aktivitetene, og det uansett vær, barna oppsøkte også det våtelementet. I disse tilfellene var det pedagogiske opplegget lagt opp slik at det skulle fungere i all slags vær, og med god forberedelse. Miljøet er avgjørende i forhold til hvordan et menneske interagerer med artefakter fordi interaksjoner ikke kan brytes opp fordi mentale prosesser er delvis styrt eller bestemt av omgivelsene, som inneholder objektet som en aktivitet er orientert mot (Susi & Ziemke, 2001). Både været og området var med på å prege aktivitetene til barna. Den ene dagen regnet det mye og det ble dannet en «elv» ned fra stien vi kom fra, og barna var masse i vannet. En annen dag var det fjære og alt dyrelivet kom til synet, krabbene, sneglene, anemonene og masse mer. Denne dagen var det dyrelivet som var det mest interessante.

6.2 Artefakter og materialet med sterke inskripsjoner

Et sentralt funn er at det er større forskjeller mellom gutter og jenter ved bruk av artefaktene de får låne av kunstnerne. De artefaktene som blir gitt til barna av kunstnerne er artefakter som ark, blyanter, sakser og forstørrelsesglass. Disse blir brukt til å tegne på og med, klippe og kikke med som

selvfølgelig sier seg selv siden det er det de er laget til. Sakser og blyanter er artefakter som Susi & Ziemke (2001) vil beskrive som artefakter mennesker former selv for å utføre oppgaver slik at det ikke blir brudd i aktiviteten. Men dette gjør også at man går glipp av den kreative delen man får med naturlige artefakter hvor man kan tilpasse det til det man trenger i de ulike situasjonene.

Det er ved bruk av disse artefaktene jeg ser størst forskjeller ved at det for eksempel er et ulikt fokus på farge mellom jenter og gutter. Jentene var veldig opptatt av rosa og lilla farge når de skulle tegne, mens guttene ofte brukte mørkere farger. At jenter er opptatt av rosa og lilla resultatet støttes av det Heikkilä (2016) ser i sin forskning, når hun ser jentene male bruker alle rosa farge og hun skriver at det er en måte å gjøre kjønn fordi rosa er det vanligste symbolet på femininitet. Det stemmer også overens med et eksempel Rossholt (2006) har, hvor guttene bruker mørke farger og jentene lyse. Fargebruken tydeliggjør skillet som er mellom jenter og gutter når det kommer til farger spesielt. Også klærne barna bruker er kodet med farger som representere jenter eller gutter. Jentene bruker mye rosa, og guttene bruker mye blått.

Det er også et skille på egenskaper for å bruke materialet mellom gutter og jenter. Spesielt ved bruk av sakser hvor jentene har en nøyaktighet og teknikk som gjør at de klarer å klippe, mens flere av guttene ikke klarer å holde saksen riktig for å få til å klippe. I motsetning til det jeg finner, så ser Heikkilä (2016) i sin studie at både gutter og jenter setter seg ned og limer og gjør finmotorisk aktiviteter som er ganske krevende for 4-åringer. Ulikheter finner man blant barn, barnegrupper og barnehager, så hverken Heikkiläs eller min studie er en fasit på hvordan det er. Men forskningen til Moe & Nordvik (2012) støtter det jeg ser, og de finner forskjellsdiskurs og kjønnsstereotypisk syn på jenter og gutter som skaper forskjeller mellom barna. Blant annet finner de at personalet ser på gutter som mer aktivt undersøkende og jentene mer passive, men også at gutter er mer grovmotoriske og jenter har en styrke i det mer finmotoriske (Moe & Nordvik, 2012). Det kan hende at det i barnehagen er et fokus på at jenter er flinkere enn guttene til å sitte i ro ved bordet og klippe som også gjør at barn posisjonerer seg og dermed blir flinkere i det som er forventet av dem. Forstørrelsesglasset derimot ble brukt ganske likt. Jentene var litt flinkere på å bruke det «riktig», men både jentene og guttene brukte det på andre måter enn det er laget til. Forstørrelsesglasset var laget av tre så det kunne flyte på vannet. Forstørrelsesglasset kan kanskje knyttes til detektiver, men ellers har det ikke noe kjønn knyttet opp mot seg, det er noe man undersøker med og dette er noe de aller fleste barn gjør. Forstørrelsesglasset er noe de fleste barnehager har.

6.3 Aktivitetene som viser hvordan barn gjør kjønn

I denne studien var det mest sentrale funnet at det faktisk ikke er betydelige forskjeller mellom gutter og jenter i aktivitetene hvor barn bruker artefakter fra naturen med svake inskripsjoner. Barn gjør kjønn ved å være kroppslige hvor de viser både glede, redsel, nysgjerrighet og undring. Barna bruker kroppene sine til tunge løft og kast. Barna samlet, sammenlignet, utforsket, samtalte og fabulerte rundt artefaktene de fant. Det er nyanser som skiller hvordan jentene og guttene gjør kjønn. Det typiske feminine og maskuline er ikke så fremtredenene i måten barna gjør kjønn på gjennom aktivitetene ved havet med artefaktene som har svake inskripsjoner. Dette til tross for at samfunnet vårt ofte er preget av en hegemonisk kjønnsnorm (Butler, 1999). At det feminine og maskuline ikke er fremtredenene i aktivitetene kan tyde på at aktiviteter i naturen kan gi rom for en mer mangfoldig og fleksibel oppfatning av kjønn og kjønnsroller.

En interessant forskjell som ble observert var at guttene samlet flere steiner enn jentene og var lenger ut i vannet. Pedersen (2019) finner i sin studie at når personalet deltar i leken sammen med barna så blir intensitetsnivået i leken likere mellom jenter og gutter. I en situasjon der en gutt hoppet fra en stein og en jente også ønsker å gjøre det samme, men trengte en hånd å holde i for å tørre, kunne jeg som voksen bidra til at begge kunne være aktive. Når vi var ute og observerte var de voksne tett på barna og utforsket sammen med dem. Allikevel handlet ikke størstedelen av aktivitetene nødvendigvis om å ha så høy intensitet, men mer utforsking og undring. Noen aktiviteter var litt mer kroppslige som å kaste, klatre, løfte og gå uti vannet, men dette var aktiviteter barn gjorde på eget initiativ og de voksne var bare i nærheten og passet på. Et interessant funn er at guttene var lenger ute i det kalde vannet enn jentene, selv om jentene også var uti vannet. Funnet kan sees i sammenheng med det faktumet Pedersen (2019) finner; at jenter har lavere aktivitetsnivå i sin lek enn gutter. Både jentene og guttene var veldig gode på å kaste stein og gjorde dette mye. Så steinkasting var en aktivitet hvor jeg ikke så noen forskjell. Aktiviteten var også spontant og ikke voksenstyrt.

Interessen for steiner er litt ulik fra gutter og jenter, og dette kan ha noe å gjøre med at steiner kan minne om byggeklosser. Heikkilä (2016) fant at det var flest gutter som lekte med byggeklosser i ulike slag. At flest gutter liker å leke med byggeklosser kan ha en sammenheng med at bygg- og anleggsvirksomheten er mannsdominerte. Det er 212 000 menn og 2400 kvinner som jobber innen bygg- og anlegg (SSB, 2023). Bygg- og anlegg er en av de yrkene med størst forskjeller blant kvinner og menn, hvor det er kun 10,17% kvinner som jobber. Barn observerer og ser hvilke roller de voksne har i samfunnet, og posisjonerer seg etter dem (Davies, 2003). En annen forskjell er at jentene viser en

liten grad mer interesse for dyr og en slags omsorg for dem. Blant annet den døde fisken, som kan sees i sammenheng med at kvinner ofte blir sett på som omsorgsfulle og det er flest kvinner i omsorgsykker. Hele 459 000 kvinner jobber i helsesektoren mens bare 117 000 menn jobber med helse- og sosialtjenester (SSB, 2023). Her utgjør kvinnene nesten 80%, og det å være omsorgsfull er noe man ofte tenker på i forhold til det å være kvinne. Brooker & Ha (2005) skriver om hvordan foreldrenes yrker gjenspeiles i barna sin lek, og hvilke roller de tar i leken. Når barna får oppleve å lage mat sammen med en lærer så endrer synet fra å tenke at det er et kvinneyrke til at de har lyst til å gjøre mer av det (Brooker & Ha, 2005). Selv om det kanskje ikke er like stor forskjell mellom gutter og jenter når det kommer til matlaging i Norge, vil det å kunne delta i alle typer aktiviteter sammen med voksne ha betydning for hvordan barn opplever aktivitetene. Det var ikke slik at gutter ikke ble observert i situasjoner hvor de viste omsorg, men det var i mindre grad enn jentene. Bakken & Lindhardt (2021) skriver at personalets personlige forhold til hva kjønn er og den kulturelle bakgrunnen deres reflekteres i arbeidet i barnehagen. Så forventninger til jenter og gutter kan være ulike uti fra hvordan personalet selv har erfart kjønnsroller i livet. Grindheim (2015) går videre inn på sosialiseringbegreper og sier at jenter og gutter blir sosialisert inn i en hegemonisk kjønnsdiskurs, hvor gutter ofte blir fremstilt som for eksempel bråkete og jenter flinke og roligere. Mine funn viser likevel ikke at denne fremstillingen av jenter og gutter kommer veldig tydelig frem i masterprosjektet. Som sagt er det noen nyanser av forskjeller hos jentene og guttene som kan indikere at gutter er tøffere og jenter roligere, men stort sett gjør barna kjønn veldig likt. Funnene mine viser at både jentene og guttene utfolder seg og bruker kroppene til å bevege, hoppe og klatrer, samtidig som de alle sammen setter seg ned og undersøker dyr og små detaljer eller tegner og er i nuet.

Det er ikke så mye forskning på kjønn ved havet, og på den måten kan jeg si at funnene mine er ganske unike. Det er noe forskning på kjønn i naturlige områder. Änggard (2011) finner blant annet at rollelek i naturen er ulik fra kjønn, og at det er noen få aktiviteter der kjønn ikke har betydning. Jeg så ikke så mye rollelek i mine observasjoner, men noen situasjoner med fabulering og en situasjon der de lekte at forstørrelsesglassene var en ferge. Her var både gutter og jenter involvert, men det var ingen «mann»- eller «kvinne»-rolle som var med på å kunne begrense leken slik Änggaard (2011) så at det var tilfeller av i sine observasjoner av rollelek hvor det ikke kunne være to mammaer for eksempel. Jeg så også at skjell ble til dragetann eller en munn som kunne spise meg. Rolleleken jeg ser er ikke kjønnsbestemt, og funnene mine viser noe ulikt fra det Änggaard finner. Kanskje kan omgivelsene vi er i ha noe med hvordan barns rollelek utspiller seg. Ved at inskripsjonene på området ga muligheter som å leke at noe var ferge. Og vi var på et område med mye dyreliv og så ble ting som ikke var dyr om til fantasidyr også.

Blaise (2005) har også sett i sin studie hvordan barn gjør kjønn. Hun ser hvordan kjønn uttrykker seg i klasserommet, eller avdeling som det ville vært i Norge. Måten kjønn kommer til uttrykk der er ganske langt vekk fra hvordan barna gjør kjønn ved havet. Hun ser de tydelige skillene mellom gutter og jenter, ved at guttene er opptatt av superhelter og lego mens jentene er opptatte av mote og sminke (Blaise, 2005). Barn lærer seg å gjøre kjønn i ulike situasjoner med ulike voksne eller barn, hjemme eller i barnehagen og lærer seg hva som er akseptert i de ulike settingene. Dolk (2009) skriver at man ikke kan se hvordan barnet gjør kjønn som helhet ved å se på en situasjon fordi det kan gjøre kjønn helt forskjellig hjemme i forhold til hvordan barnet gjør det i barnehagen. Derfor er det ikke sikkert at barna gjør kjønn på samme sett ved havet som de gjør i barnehagen eller når barna er aleine uten voksne tett på.

6.4 Fremvekst, ny begynnelse og manifestasjoner av praksis

Heikkilä (2016) refererer til Davies (2003) som sier at kjønn ikke er noe statisk og forutsigbart som alltid blir gjort på en måte i alle situasjoner, men individer har ulike mønster for hvordan man gjør kjønn. Hvordan barn gjør kjønn er også ulikt i ulike sosiale situasjoner, og Heikkilä (2016) mener derfor at man må studere de ulike situasjonene og mønstrene for å forstå hvilken rolle kjønn har i hverdagen. Jeg ser på min studie som et bidrag til å forstå en del av et mønster i en situasjon eller setting. Moe og Nordvik (2012) skriver at barn vil gjøre kjønn og posisjonere seg i de diskursene som er tilgjengelig i de ulike situasjonene. Det kan være det er helt ulikt hvilke muligheter man har for å utrykke kjønn sitt i barnehagen kontra i hjemmet. Eller på avdelingen kontra ute på tur. Men å se hvordan barn gjør kjønn ved havet med artefakter og materiale gjennom et kunstprosjekt finner jeg ingen som har sett på før og derfor er disse funnene viktig i arbeidet med å likestille barn.

Som man ser igjennom hele teksten, er det flere faktorer for hvordan barn gjør kjønn. Dermed må man tenke at selv om man er på områder med svake inskripsjoner vil det være forskjeller. Det er viktig å være oppmerksom på at ulike faktorer kan påvirke barnas utvikling av kjønnsidentitet, og hvordan barnehagens kultur og personalets holdninger kan spille en stor rolle i dette. Bevisst eller ubevisst kan det påvirke hvordan de jobber. Barna er også i barnehagen store deler av dagen og uken hvor det er flere ting og materialer som er kjønn. De er også hjemme med foreldre, besteforeldre og andre voksne som er med på å påvirke barna. Samtidig er det viktig å huske at barn også påvirker sin egen utvikling (Davies, 2003). Disse funnene viser at denne måten å jobbe på, og ta med barna ut i naturen ved havet, kan være med å skape en mer likestilt hverdag for barna. Og ved å jobbe mer med materialer som har svake inskripsjoner vil kanskje dette være med å likestille barnas lek. Med en bevissthet rundt materialet og artefaktene sin rolle og et mål om å jobbe for en mer likestilt hverdag

så kan barnehagen spille en viktig rolle for å fremme likestilling blant barn. For å bli mer bevisst på hvordan man jobber med likestilling, må man jobbe mer målrettet. Bakken & Lindhardt (2021) har utarbeidet en metode for å reflektere over forholdet mellom egen oppvekst og hvordan man arbeider i barnehagen. De kaller det en bevisstgjøringsstrategi. Det må være en åpenhet og en forståelse av at man har en kulturell bakgrunn som er med i språket og holdningene. Ved å reflektere over de kan man bli mere bevisst måten man uttrykker seg til barna. Moe og Nordvik (2012) skriver også at det må være en dialog hvor man har fokus på miljøets og kulturens betydning for kjønnsforskjeller, som vil være med å gi jenter og gutter like muligheter. Miljøet og kulturelle betydninger kan være leketøy eller lekerom som «bryggerom». Ved å forstå påvirkningene miljøet og kulturen har på barn kan det være viktig å se hva naturen har å tilby. Grindheim (2015) ser at mellomrommet mellom aktør og struktur kan utvides ved at både barn og voksne spiller på lag, det gjør at vi i større grad nærmer oss likeverd. Aktør er barnet som gjør kjønn og personalet er strukturerende og bearbeider kulturen i barnehagen (Grindheim, 2015). Så med et undrende tilstedeværende personale som strukturer barnehagen til å jobbe mer med artefakter som har svake inskripsjoner og være mer i naturen, nærmer vi oss kanskje en likestilt barnehage der barn gjør kjønn relativt likt. Som Ødegaard (2020) sin modell viser så skal aktiviteter og utvikling både oppstå og manifesteres, men også hele tiden kunne utvikles og utbedres. Dette må også gjelde holdninger til likestilling og aktiviteter som fremmer likestilling.

Som det står i metodekapitlet ble det gjort etiske overveielser i forhold til at det er en etnografisk inspirert studie og at jeg bare er inspirert av etnografien hvor jeg fokusere på å se på barnas måter å gjøre kjønn. En svakhet ved å bruke en etnografisk inspirert studie er at man har begrenset kunnskap om livet og erfaringene til de menneskene man studerer. Dette kan føre til at man ikke fanger opp viktige detaljer eller kontekstuelle faktorer som kan være avgjørende for å forstå fenomenet man studerer. I denne studien kunne det ha blitt observert i settinger utenfor havet. Det er ikke blitt sett på hvordan de har det i barnehagen annet enn at jeg har vært innom. Det kunne hjulpet meg med å få et mer helhetlig bilde av hvordan barn gjør kjønn. Personalet ble intervjuet, og det ble stilt spørsmål rundt hverdagen utenom turene til havet som gjorde at jeg fikk et større innblikk i hverdagen deres. Jeg kunne ha vært mer i barnehagen og observert, som kanskje ville gjort at jeg ble enda bedre kjent med barna og hvordan de gjør kjønn i ulike situasjoner. Det å være en del av One Ocean-havportrett ser jeg på som en styrke, fordi jeg har mange jeg kan diskutere med og bli veiledet av som har vært ut i samme barnehage. Dette har både vært en fordel for meg, men også vært med å styrke masterprosjektet.

7 Konklusjon

I denne masteren har det blitt undersøkt: *Hvordan barnehagebarn gjør kjønn ved bruk av ulike artefakter og materialer de finner når de utforsker ved havet gjennom et kunstprosjekt?*

Det har blitt sett på hvilke artefakter som blir brukt og hvilke aktiviteter de gjør for å finne svar på problemstillingen. Ved bruk av Ødegaard (2020) sin dialogiske modell og Davies (2003) sitt begrep «å gjøre kjønn» så har jeg funnet at jentene og guttene gjør kjønn på varierende måter når de er i aktivitet med artefakter som har svake inskripsjoner og barna er ikke veldig påvirket av de sosiale kjønnsdiskursene. Allikevel kan man se noen forskjeller, og disse forskjellen kan være påvirkninger fra samfunnet barna er en del av og påvirkninger som skjer ellers i livene deres ved at barna posisjonerer seg i det stereotypiske rollen samfunnet legger opp til. I tidligere forskning som Brooker & Ha (2005) ser man at yrker som er manns- eller kvinnedominerende ofte gjenspeiles i hvordan barn gjør kjønn. Så at jente er litt mer opptatt av den døde fisken og gi den omsorg med kos, og at guttene er litt mer opptatt av å samle masse steiner, kan sees i sammenheng med at samfunnet legger opp til at det skal være slik. Men i likhet med det Flannigan & Dietze (2018) skriver om i «Loose part»-teorien som viser at løse gjenstander er med å skape mer variert lek og mindre skille mellom jenter og gutter, vises også dette i denne masteren. Spesielt hvor barna utforsker med artefaktene som har svake inskripsjoner som gir barna mulighet til å bruke artefaktene slik de selv forestiller seg at de kan bli brukt.

Funn fra masterprosjektet viser at da barna brukte artefaktene med sterke inskripsjoner som for eksempel sakser og fargeblyanter/tusjer var det større variasjon mellom guttene og jentene. Jentene var opptatt av farger som rosa og lilla. Farger som ofte representere femininitet. Jentene var gode på å bruke saks, noe flere gutter hadde problem med. Noe som gjenspeiler samfunnets tanker om at jenter er mer passive og finmotoriske, mens gutter er mer aktive og grovmotoriske (Moe & Nordvik, 2012).

Mine funn viser at kunstprosjektet kan være en måte å jobbe på for å gi barna en mer likestilt hverdag. Å være ved havet og utforske med fokus på arter og estetikk er en del av hvordan man kan jobbe med likestilling. Det betyr ikke at bare ved å være i naturen i seg selv gjør at alt blir likestilt. Det er flere faktorer som spiller inn, for eksempel tilstedeværende og undrende voksne. Noe jeg ikke har fokusert så mye på i masterprosjektet er de voksne sin rolle. Det kunne vært spennende å forske videre på de voksne sin rolle i forhold til hvordan barna gjør kjønn. Det kunne vært mer fokus på språk i masterprosjektet, det er også noe man kan forske videre på. Ved å se på hvordan barna og personalet bruker språket som artefakt og hva det har å si for hvordan barn gjør kjønn. Det kunne

også vært aktuelt å se hvilke funn man hadde fått hvis masterprosjektet hadde blitt gjort et annet sted i Norge eller et annet sted i verden.

8 Referanseliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Bakken, Y. & Lindhardt, E. M. (2021). Tanker fra barnehagen: Personalets refleksjoner om egne erfaringer med kjønn og likestilling. I *Tanker fra barnehagen: Personalets refleksjoner om egne erfaringer med kjønn og likestilling*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-09>
- Bang, J. (2008). Conceptualising the environment of the child in a cultural-historical approach. I marianne Hedegaard & M. Fler, *Studying Children: A Cultural-Historical Approach*. Open university press.
- BARNkunne. (2022, 8. september). *One Ocean—Havportrett*. <https://www.hvl.no/om/barnkunne/one-ocean/>
- Birkeland, Å. (2013). Research dilemmas associated with photo elicitation in comparative early childhood education research. *Research in Comparative and International Education*, 8(4), 455–467. <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.4.455>
- Blaise, M. (2005). A feminist poststructuralist study of children “doing” gender in an urban kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 85–108. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.002>
- Brooker, L. & Ha, S.-J. (2005). The cooking teacher: Investigating gender stereotypes in a Korean kindergarten. *Early Years (London, England)*, 25(1), 17–30. <https://doi.org/10.1080/09575140500042882>
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cole, M. (2019). Re-covering the idea of a tertiary artifact. I A. Edwards, M. Fler & L. Bøttcher (Red.), *Cultural-Historical Approaches to Studying Learning and Development* (Bd. 6, s. 303–321). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6826-4_20
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4. utg.). Sage.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Liber.
- Dolk, K. (2009). *Troubling gender in preschool: From compensatory towards complicating pedagogy*. 7(2), 12.
- Dyson, A. H. (1997). *Writing Superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. Teachers College Press.
- Fiskeridirektoratet. (2022, 6. oktober). *Fiskere fra fiskermanntallet*. Fiskeridirektoratet. <https://www.fiskeridir.no/Yrkesfiske/Tall-og-analyse/Fiskere-fartoy-og-tillatelser/Fiskermanntallet/fiskere-fra-manntallet>

- Flannigan, C. & Dietze, B. (2018). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53–60. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18103>
- Fleer, M. (2008). Using digital video observations and computer technologies in a cultural-historical approach. I M. Hedegaard & M. Fleer (Red.), *Studying children: A cultural-historical approach*. Open university press.
- FN-sambandet. (2022). *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Fossen, A. B. (2009, 19. mai). *Byen og strilelandet* [Text]. Grind - Ei reise gjennom natur og kultur i Vestland. <https://www.grind.no/busetnad-bygd/byen-strilelandet>
- Grindheim, L. T. (2015). Sosialiseringssomgrepet sett i lys av relasjonen individ/kjønn-kultur: Synspunkt på historia og stillinga til omgrepet i dag. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 33(1), 73–86. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i1.3443>
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: Problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Heikkilä, M. (2016). Children`s gendered play and toys at preschool. I M. M. Patte, J. A. Sutterby & J. E. Johnson (Red.), *Celebrating 40 Years of Play Research: Connecting Our Past, Present, and Future*. Hamilton Books. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=4658772>
- Heikkilä, M. (2020). Gender equality work in preschools and early childhood education settings in the Nordic countries—An empirically based illustration. *Palgrave Communications*, 6(1), 75. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0459-7>
- Høyland, K. & Hansen, G. K. (2012). De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T. & Kampmann, J. (2005). Samspill mellom fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 43–68). Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lacković, N. (2018). Analysing videos in educational research: An “Inquiry Graphics” approach for multimodal, Peircean semiotic coding of video data. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 3(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s40990-018-0018-y>
- Moe, R. & Nordvik, G. (2012). Spor etter kjønnsdiskurser i barnehagepersonalets praksisfortellinger. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5. <https://doi.org/10.7577/nbf.314>

- Myrstad, A. (2018). Å bebo verden ved å bevege seg gjennom den. I A. Myrstad, T. Sverdrup & M. B. Helgesen (Red.), *Barn skaper sted sted skaper barn*. Fagbokforlaget.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nicholson, simon. (1971). How not to cheat children: The theory of loose parts. *American Society of Landscape Architects*, 62(1), 30–34.
- Nilsen, R. D. (2005). Searching for analytical concepts in the research process: Learning from children. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(2), 117–135. <https://doi.org/10.1080/1364557032000260636>
- Nilssen, V. L. (2014). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren* (2. utg.). Universitetsforlaget. [https://www.nb.no/search?q=oaid:"oai:nb.bibsys.no:991236976704702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaid:)
- Oropilla, C. T. & Ødegaard, E. E. (2021). Strengthening the call for intentional intergenerational programmes towards sustainable futures for children and families. *Sustainability*, 13(10). <https://doi.org/10.3390/su13105564>
- Pedersen, L. (2019). Når barna møter leikeplassen – eit kjønnspektiv på barnas rørslemoglegheiter. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 37(2), 53–65. <https://doi.org/10.5324/barn.v37i2.3086>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013091106155
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press, Incorporated.
- Rossholt, N. (2006). *Om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen*.
- Sadownik, A. R. (2017). Dark play as a misrecognized need for redistributing (digital) goods: An example from an egalitarian society. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(2), 127–144. <https://doi.org/10.1177/1463949117714076>
- SSB. (2023). *Fakta om likestilling—Statistisk sentralbyrå*. SSB. <https://www.ssb.no/befolkning/faktaside/likestilling>
- Susi, T. & Ziemke, T. (2001). Social cognition, artefacts, and stigmergy: A comparative analysis of theoretical frameworks for the understanding of artefact-mediated collaborative activity. *Cognitive Systems Research*, 2(4), 273–290. [https://doi.org/10.1016/S1389-0417\(01\)00053-5](https://doi.org/10.1016/S1389-0417(01)00053-5)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- The human development teaching & learning group. (2020). Gender development. I *Human Development*. <https://pdx.pressbooks.pub/humandevlopment/>
- Thomson, S. B. (2011). Qualitative Research: Validity. *Qualitative Research*, 6(1).

- Vygotskij, L. (1981). Leken och dess roll i barnets psykiska utveckling. I L.-C. Hyden (Overs.), *Psykologi och dialektik: En antologi* (s. 173–200). Norstedts & Söners Forlag.
- Wadel, C., Wadel, C. C. & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur-Revidert av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad*. Cappelen Damm akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991437426044702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Änggard, E. (2011). Children's gendered and non-gendered play in natural Spaces. *Children, Youth and Environments*, 21(2), 5–33. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.21.2.0005>
- Ødegaard, E. E. (2015). The importance of looking at someone looking through a pirates telescope. *Nordisk Barnehageforskning*, 11. <https://doi.org/10.7577/nbf.1302>
- Ødegaard, E. E. (2020). Dialogical engagement and the co-creation of cultures of exploration. I Mariane Hedegaard & E. E. Ødegaard (Red.), *Children's Exploration and Cultural Formation* (s. 83–104). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36271-3_6
- Ødegaard, E. E. & Krüger, T. (2012). Studier av barnehagen som danningsarena: Sosialepistemologiske perspektiver. I E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som danningsarena* (s. 19–47). Fagbokforlaget.
- Ødegaard, E. E. & Marandon, A. S. (2019). Local weather events: Stories of pedagogical practice as possible cultures of exploration. *ECNU Review of Education*, 2(4), 421–440.
<https://doi.org/10.1177/2096531119893481>

9 Vedlegg 1

07.12.2022, 21:02

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Exploration and cultural formation](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
530501	Standard	09.03.2020

Prosjekttittel

Exploration and cultural formation

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for Lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Elin Eriksen Ødegaard

Prosjektperiode

01.10.2018 - 01.03.2025

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.03.2025.

[Meldeskjema](#)**Kommentar**

NSD har vurdert endringen registrert den 05.01.2020 og utfyllende informasjon registrert den 22.02.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.03.2020. Behandlingen kan fortsette.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Utvalg 3 og 4 er lagt til meldeskjemaet. Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger om de registrerte i utvalg 3 og 4 frem til 31.12.2025.

Vi forstår det slik at personopplysninger tilknyttet utvalg 1 og 2 vil anonymiseres/slettes innen 31.12.2023, jf. informasjonsskrivet.

LOVLIG GRUNNLAG – UTVALG 3 og 4

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

INFORMASJONSSKRIV

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte i utvalg 3 og 4 vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi gjør oppmerksom på at setningen «Derfor må vi be om tillatelse fra foresatte om å analysere og publisere resultater fra disse» bør slettes fra informasjonsskrivene.

Vi minner om at informantene har taushetsplikt og at de ikke identifisere enkelte barn under intervju, uten at foresatte har samtykket til dette. Vi anbefaler at dere er forsiktige ved å bruke eksempler under intervjuene og at forsker minner informantene om taushetsplikten før intervjuene starter.

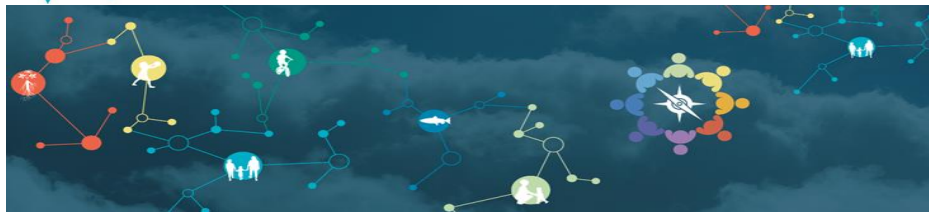
OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5bc441b3-6984-453c-8137-289a32117d97>

1/2

10 Vedlegg 2



Vil du delta i forskningsprosjektet

– BARNES EKSURSJONER OG UTFORSKNINGER I VÆRLANDSKAP?

Prosjekter er knyttet til barnehagens prosjekt: NOMADE

INFORMASJONSSKRIV TIL ANSATTE I BARNEHAGEN

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle kunnskap om barn og voksne i barnehagen som *utforskere*. Utforskning er et sentralt begrep i den norske rammeplan for barnehagen og blir brukt om hvordan den pedagogiske virksomheten skal foregå i den norske barnehagen. I dette prosjektet er vi særlig interessert i å få vite mer om hvilke pedagogiske muligheter som kan finnes i opplegg som en ekskursjon i naturen i barnehagens nærområde, og vi er opptatt av å få frem rike beskrivelser av det som skjer slik at vi kan illustrere hva barns utforskning kan være og slik at vi eventuelt kan formidle gode eksempler til andre. Et fokus for prosjektet er hvordan vær og naturlandskap skaper vilkår for barns utforskning, og mer spesifikt, om estetiske og naturfaglige læreprosesser og forholdet mellom natur og kultur. Videre er det et mål å legge til rette for kompetanseutveksling – mellom barn, kunstpedagog, ansatte og forskere. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Vi følger retningslinjer fra datatilsynet og utfører prosjektet i henhold til etiske retningslinjer for forskning og formidling av barn i Norge. Foto og film blir regnet som personidentifiserende derfor må vi be om tillatelse fra foresatte om tillatelse til å analysere disse i vår forskning.

Viktig å vite er at dette er et prosjekt som har til hensikt å forstå mer, på generelt pedagogisk grunnlag, *hvordan barns og voksnes utforskning kan beskrives og se ut* (Vi kan kalle dette en praksisutviklende eksempel- eller casestudie). Det er altså *ikke* et forskningsprosjekt av typen som vil inneholde registerdata (data om enkeltpersoner til bruk i statistikk). Prosjektet om barns utforskning er finansiert av Norges Forskningsråd i programmet FINNutt – et program for praksis og innovasjon i utdanningssektoren. Prosjektperioden er: 2018-2023.

Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarlig institusjon for behandling av forskningsdata. BARNkunne – Senter for barnehageforskning ved HVL, er utøvende part.

11 Vedlegg 3



Vil du delta i forskningsprosjektet

– BARNES EKSURSJONER OG UTFORSKNINGER I VÆRLANDSKAP?

Prosjekter er knyttet til barnehagens prosjekt: NOMADE

INFORMASJONSSKRIV TIL FORELDRE

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle kunnskap om barn og voksne i barnehagen som *utforskere*. Utforskning er et sentralt begrep i den norske rammeplan for barnehagen og blir brukt om hvordan den pedagogiske virksomheten skal foregå i den norske barnehagen. I dette prosjektet er vi særlig interessert i å få vite mer om hvilke pedagogiske muligheter som kan finnes i opplegg som en ekskursjon i naturen i barnehagens nærområde, og vi er opptatt av å få frem rike beskrivelser av det som skjer slik at vi kan illustrere hva barns utforskning kan være og slik at vi eventuelt kan formidle gode eksempler til andre. Et fokus for prosjektet er hvordan vær og naturlandskap skaper vilkår for barns utforskning, og mer spesifikt, om estetiske og naturfaglige læreprosesser og forholdet mellom natur og kultur. Videre er det et mål å legge til rette for kompetanseutveksling – mellom barn, kunstpedagog, ansatte og forskere. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Vi følger retningslinjer fra datatilsynet og utfører prosjektet i henhold til etiske retningslinjer for forskning og formidling av barn i Norge. Foto og film blir regnet som personidentifiserende derfor må vi be om tillatelse fra foresatte om tillatelse til å analysere disse i vår forskning.

Viktig å vite er at dette er et prosjekt som har til hensikt å forstå mer, på generelt pedagogisk grunnlag, *hvordan barns og voksnes utforskning kan beskrives og se ut* (Vi kan kalle dette en praksisutviklende eksempel- eller casestudie). Det er altså *ikke* et forskningsprosjekt av typen som vil inneholde registerdata (data om enkeltpersoner til bruk i statistikk). Prosjektet om barns utforskning er finansiert av Norges Forskningsråd i programmet FINNUT – et program for praksis og innovasjon i utdanningssektoren. Prosjektperioden er: 2018-2023.

Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarlig institusjon for behandling av forskningsdata. BARNkunne – Senter for barnehageforskning ved HVL, er utøvende part.

12 Vedlegg 4

Hvor lenge har dere vært pedagoger?

Hvor lenge har dere jobbet i denne barnehagen?

Kan dere fortelle litt om en vanlig uke på avdelingen?

Kan dere fortelle litt om hvordan vanlige turdager er for dere?

Hvor pleier dere å være på turdagene deres?

Har dere vært på det sted vi var på med kunstprosjektet før prosjektet?

Har dere vært andre steder ved havet?

I situasjonen (vise transkribering og bilder) ser vi «Per», men «Signe» hoppet også ved at jeg holdt henne i hånden.

Leker Per og Signe ofte sammen til vanlig?

Hvordan pleier de å leke sammen eller hva pleier de å gjøre når de er sammen?

Hva slags leker/aktiviteter bruker de å leke når de sammen i bhg?

Hva tenker dere om situasjonen her? (vise transkribering og bilder)

Her er det en situasjon hvor barna møter på en edderkopp. Hvordan opplever dere barna i forhold til dyr og insekter? (vise transkribering og bilde)

Hvilke aktiviteter la dere spesielt merke til at barna interesserte seg i ved havet?

Hva bruker barna vanligvis å leke på tur?

Hvilke artefakter bruker de mye? Og hvordan bruker de disse?

Hvordan interagerer barna med hverandre på tur?